

ESTUDIO

ESTUDIO CUALITATIVO

de escuelas con
resultados destacables
en siete países
latinoamericanos

LLECE
LABORATORIO
LATINOAMERICANO
DE EVALUACION
DE LA CALIDAD
DE LA EDUCACION



LLECE
Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

Estudio cualitativo de escuelas con
resultados destacables en siete países
latinoamericanos

UNESCO
Santiago de Chile, septiembre de 2002

ESTUDIO CUALITATIVO DE ESCUELAS CON RESULTADOS DESTACABLES
EN SIETE PAISES LATINOAMERICANOS

Directora de UNESCO - Santiago y Coordinadora del Laboratorio:	Ana Luiza Machado.
Coordinador Técnico del Laboratorio:	Juan Enrique Froemel.
Coordinador del Estudio:	Orlando Mella.
Equipo de Consultores Permanentes: (Responsables de la elaboración de este informe).	Sandra Cusato. Juan Carlos Palafox.
Coordinadores del Estudio en los países:	Mariana Bravo Martínez, Chile. Piedad Caballero Prieto, Colombia. Ramón Casanova, Venezuela. Ana Diamant, Argentina. Tereza Reinaga, Bolivia. Héctor Valdés, Cuba. Luis Ricardo Villalobos Z., Costa Rica.

Con la contribución de:

Susana Barrera, Coordinadora del Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación (Bolivia); Héctor Fernández, Profesional Especializado de la Dirección de Organización Escolar (Colombia); Alejandro Gutiérrez, Cordinador Nacional del Sistema Nacional del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (Chile); José Mirás, Coordinador Nacional del Sistema Nacional de Evaluación del Aprendizaje (Venezuela); Sylvia Montoya, Directora del Instituto Nacional de Evaluación (Argentina); Héctor Valdés, Investigador del Area de Educación del Sistema Educativo, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (Cuba).

Las Opiniones vertidas en el presente Informe son responsabilidad de los autores y no coinciden necesariamente con las de la UNESCO, ni comprometen responsabilidades de la Organización. Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Publicado por la UNESCO-SANTIAGO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

OREALC/2002/PI/H/1

UNESCO 2002
Santiago de Chile, septiembre de 2002.

Índice

I.	Introducción	7
II.	Síntesis de los hallazgos	11
III.	El problema de investigación	17
	Preguntas de la Investigación	17
	Temas del Estudio Cualitativo	18
IV.	Diseño metodológico del Estudio	21
	Observación de escuelas y aulas	21
	Entrevistas individuales focalizadas	23
	Grupos focales de discusión	24
	La validez de los datos aportados por las técnicas propuestas	25
V.	Las muestras del Estudio	27
	Diseño muestral	28
	Muestras y técnicas por país	30
	Muestra de escuelas y técnicas utilizadas en Argentina	30

Muestra de escuelas y técnicas utilizadas en Bolivia	32
Muestra de escuelas y técnicas utilizadas en Chile	33
Muestra de escuelas y técnicas utilizadas en Colombia	36
Muestra de escuelas y técnicas utilizadas en Costa Rica	38
Muestra de escuelas y técnicas utilizadas en Cuba	40
Muestra de escuelas y técnicas utilizadas en Venezuela	42
VI Proceso de Obtención de Resultados	45
El carácter tipificador y no generalizador de los resultados educativos	45
Aspectos con significado relacional: predicción de componentes no presentes	47
El proceso de validación de los casos usados en el análisis	47
VII Resultados del Estudio	49
Resultados en el Área de Gestión Escolar	49
Tema: procesos relacionados con la construcción del ambiente de aprendizaje en la escuela	49
Tema: el ámbito organizacional de la escuela	52
Tema: forma peculiar de hacer las cosas en la escuela	56
Tema: administración de recursos humanos y financieros	58
Tema: características de las autoridades	60
Tema: normas de la escuela	63
Tema: modelos de decisiones académicas e instancias relevantes de toma de decisiones	64
Tema: cultura organizacional	65
Resultados en el Área de Práctica Pedagógica	67
Tema: repertorio de estrategias y principios de acción sostenidos por los docentes	67
Tema: administración de recursos del aula, del currículum, del tiempo asignado	76
Tema: perspectiva pedagógica	79
Tema: nivel de compromiso profesional de los docentes	83
Tema: expectativas de los docentes sobre sus alumnos	86
Tema: recursos materiales para los procesos del aula	87
Otros temas	90
Tema: clima escolar	91
Tema: actividades extraescolares	95

Tema: interrelación escuela-familia	96
Tema: interrelación escuela-comunidad	99
Tema: heterogeneidad de las escuelas con resultados destacables	101
Tema: vinculación de las escuelas con el nivel central	101
VIII. Equipos Nacionales de Investigación	103
IX. Bibliografía	107

I. Introducción

El presente Estudio se enmarca dentro de las actividades de evaluación que realiza el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de UNESCO para América Latina y el Caribe, desde 1997.

A los informes de resultados del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados para Alumnos del Tercer y Cuarto Grado de Educación Básica^{1, 2, 3} se agrega éste que entrega un análisis cualitati-

¹ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. “Primer Informe del Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado”. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Unesco-Santiago. Santiago, Chile, noviembre 1998.

² Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. “Segundo Informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados para alumnos de Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica”. Unesco-Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile, octubre 2000.

³ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. “Informe Técnico del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados para alumnos de Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica”. Unesco-Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile, abril de 2001.

vo de los factores que se asocian a resultados escolares en escuelas de siete (7) de los trece (13) países latinoamericanos que participaron en el Primer Estudio.

El Primer Estudio Internacional Comparativo efectuado por el LLECE tuvo un carácter cuantitativo, y se basó en el análisis con muestras probabilísticas para determinar el rendimiento escolar en lenguaje y matemática de alumnos de tercer y cuarto grado de educación básica. Se obtuvo la información de rendimiento a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas en ambas disciplinas acompañadas de cuestionarios que recogieron información del alumno, tutores o padres, docentes, directores y escuelas. Los datos fueron analizados estadísticamente y los resultados permitieron identificar niveles de logro académico, desagregados por país y estratos (megaciudad, urbano, rural, público y privado).

Con la información recogida a través de los cuestionarios se detectaron escuelas que pueden definirse como destacables en sus resultados académicos.

En este Estudio se entiende que las escuelas destacables son aquellas cuyos alumnos obtuvieron un rendimiento en matemática por encima del que era posible esperar según el nivel educacional de sus padres. Así, las escuelas que se consideraron para esta investigación fueron aquellas que, teniendo alumnos cuyos padres presentaron bajos niveles educacionales, obtuvieron, en matemática, resultados por encima de lo esperado. La particularidad presentada por estas escuelas puede asociarse con la búsqueda de respuesta a la pregunta central en torno a ¿qué factores provocan que estas escuelas se orienten positivamente en el nivel de los desempeños de sus alumnos a pesar de las condiciones de mayor adversidad en que se desenvuelven?

Frente a los resultados obtenidos mediante la utilización de técnicas cuantitativas queda la siguiente interrogante: ¿se logró llegar a la identificación de las causas que con mayor significación están a la base de éstos? Muchas veces y con razón se ha señalado que estas técnicas, si bien permiten medir y trabajar operativamente con factores asociados a los resultados, no logran llegar a una identificación profunda de sus significados. De allí que muchos prefieran trabajar con técnicas cualitativas, las que están en condiciones de llegar a un nivel de “profundidad” de análisis del que adolecen las técnicas cuantitativas.

No se trata aquí de confrontar técnicas cuantitativas con cualitativas, ni sostener una discusión epistemológica acerca de lo que se puede y no se puede hacer desde una u otra perspectiva teórico-metodológica. Por lo demás, en el trabajo científico actual se ha adoptado y con éxito una perspectiva que asume que hay dimensiones de la realidad social que pueden ser trabajadas cuantitativamente y otras donde se trabajan más efectivamente utilizando técnicas cualitativas.

Es en este contexto, y para ampliar la información obtenida en el Primer Estudio Internacional Comparativo, que se llevó a cabo esta investigación. Con un enfoque cualitativo, se indagó a profundidad factores que inciden en los resultados de los alumnos.

Los análisis y resultados presentados no tienen el carácter de representación estadística y por tanto no pueden ser trasladados automáticamente a otros casos fuera de los que constituyeron la base de este Estudio. No es ese en todo caso el carácter de los estudios cualitativos, puesto que en ellos, más importante que la representatividad es el estudiar casos a profundidad. De todas maneras, las conclusiones de un estudio cualitativo, sin constituir modelo para otros casos, representan una posibilidad de reflexión frente a casos ulteriores, donde el especialista puede comparativamente analizar las conclusiones obtenidas y evaluar en qué medida son correspondientes para otras escuelas. Por otra parte, el diseño en que se basó el Estudio al generar modelos explicativos con énfasis en los aspectos cualitativos de los procesos y la interacción de los actores, relativo a escuelas que muestran resultados positivos, aporta elementos críticos sobre la capacidad de las escuelas para constituirse como ambientes de aprendizaje.

Desde la perspectiva de lo señalado, y considerando los alcances y limitaciones que implica un estudio de este tipo, esta información es de utilidad para la formulación de políticas de calidad y equidad de los aprendizajes. Con este conocimiento los gestores educacionales pueden contar con información para formular políticas o estrategias que permitan el mejoramiento de los rendimientos escolares.

El LLECE, tanto su Coordinación en UNESCO, Santiago, como sus Coordinadores Nacionales en dieciséis (16) países de la Región, a través de este informe, una vez más entrega datos de gran relevancia acerca del tema de la calidad y equidad de la educación en nuestras escuelas. Continúa así en su tarea de aportar valiosos análisis y resultados a los procesos de producción de información acerca de la calidad de la educación en América Latina.

Se agradece la colaboración de la Fundación Ford, que hizo posible la realización de este Estudio a través de su aporte financiero, que permitió apoyar el trabajo de los equipos de investigadores en cada uno de los países.

II. Síntesis de los hallazgos

Gestión escolar a nivel de la escuela

1. Respecto de los procesos relacionados con la construcción del ambiente de aprendizaje en la escuela, se destaca en los informes nacionales el papel protagónico y cada vez más activo de los alumnos, la presencia de los padres como actores significativos dentro del sistema escolar, los procesos de aprendizaje orientados fuertemente al trabajo en equipo produciéndose nexos significativos entre docentes y directivos, nexos que adquieren un carácter cada vez menos jerárquico.
La búsqueda de apoyo hacia la individualidad, hacia el encuentro de caminos para apoyar el desarrollo personal de cada niño, pareciera ser central, especialmente en las preocupaciones de los docentes. Los niños y niñas empiezan a adquirir importancia como individuos.
Las escuelas aquí estudiadas son escuelas que encuentran el camino a la innovación y, por tanto, se convierten en espacio para programas nuevos, ya sea los que reciben desde el nivel central o los que la propia comunidad escolar desarrolla con su iniciativa.
2. Con respecto al ámbito organizacional de estas escuelas, se puede decir que ellas aparecen como sujetos de transformaciones, existe un proceso hacia una organización que toma en consideración para la gestión a todos o la mayor parte de los actores del sistema educativo, donde son importantes la palabra y

los actos de profesores y directivos, así como de los alumnos y padres de familia.

Decididamente, una característica de las escuelas con resultados destacables es el nuevo tipo de relaciones que se han establecido entre docentes y alumnos, donde se establecen acciones no autoritarias y de carácter emocional positivo. A su vez, se observa la tendencia hacia un clima armónico en las relaciones entre alumnos. En estas escuelas se establecen normas que regulan la convivencia social y el trabajo estudiantil. La norma adquiere aquí nuevas perspectivas, donde se busca no penalizar sino formar y construir.

La escuela con resultados destacables da espacio para la iniciativa de los actores, para incluso ejercer el control organizacional e, igualmente, es caracterizada como una organización que tiene la capacidad innovativa de realizar actividades extracurriculares.

3. La forma peculiar de hacer las cosas en la escuela se caracteriza por el respeto, la cordialidad y a menudo por expresiones de afectividad. Unido al compromiso y al agrado que manifiestan los actores, se va configurando un espíritu organizacional donde no es difícil identificar una conformación de colectividad, donde cada miembro se siente perteneciente al colectivo. La conformación de la entidad colectiva se une al parecer fructíferamente con la existencia del otro como persona.
4. La administración y distribución de recursos materiales, humanos y financieros se caracteriza por la estabilidad, manifestada especialmente en la estabilidad de directivos y docentes. Son escuelas además con una proporción adecuada de docentes y alumnos.

Las escuelas estudiadas no poseen muchos recursos materiales de enseñanza, pero lo que tienen es, al parecer, utilizado con eficiencia. En la mayor parte de las escuelas los recursos para desarrollar las actividades del aula los provee tanto el Estado como los padres; estos últimos han ido adquiriendo con el tiempo un rol cada vez mayor.

5. Las características de las autoridades de estas escuelas, en su capacidad de liderazgo, las relaciones con el colectivo docente y con las autoridades externas a la escuela, implican que ellas comparten responsabilidades tanto de gestión administrativa como pedagógica. La eficiencia de la organización y de los actores del sistema en general parece incrementarse cuando los directivos se dan el tiempo para el análisis y la reflexión colectiva. Las escuelas cuentan con la presencia de un liderazgo personal pero cada vez menos centralizado; en términos de una persona donde descansan todas las decisiones, se ha venido introduciendo el liderazgo como conducción del proceso organizacional.

El liderazgo no se concentra en todo caso sólo en la figura del director; a este respecto se puede decir que el docente, especialmente en comunidades más aisladas, adquiere un perfil de liderazgo muy importante, también es derivado a otras instancias que despersonalizan el liderazgo.

6. El ambiente organizacional de la escuela refleja la presencia normativa, la norma se configura frecuentemente y en forma solemne en algún documento.
7. Los modelos de decisiones académicas e instancias relevantes de toma de decisiones se caracterizan por integrar en la estructura de gestión a una mayor cantidad de actores del sistema educativo. No son decisiones colegiadas, pero sí se crean instancias donde las decisiones previamente son sopesadas por diferentes personas en conjunto, lo que conlleva un incremento de su racionalidad y adhesión.
8. En cuanto a las formas de utilización de los materiales pedagógicos y en general del equipamiento de la escuela, se puede decir que, más que en los recursos, se fundamenta en una visión pedagógica y en una interrelación entre los actores educativos de carácter positivo.

Especialmente impactante, sugerente e innovativo es el caso presentado por escuelas donde se vislumbra un nuevo rol de los estudiantes, con un planteamiento de su participación que llama a la reflexión.

La cultura organizacional de estas escuelas se caracteriza además por la búsqueda constante e innovativa de recursos. Llama en especial la atención cómo se integran organizacionalmente y en forma armónica los planes, la visión, los recursos y la adecuada interacción entre actores educativos.

Práctica pedagógica en el aula

9. El repertorio de estrategias y principios de acción realizadas por los docentes para promover el aprendizaje de contenidos curriculares específicos por parte de sus alumnos en este tipo de escuelas, es una dimensión donde logran innovar con mayor éxito. Por ejemplo, en el uso eficiente del espacio pedagógico y físico, que hacen tanto los alumnos como los docentes y donde existe la capacidad para utilizar a nivel del aula una variedad de recursos pedagógicos.

Se crean rutinas y actividades que van más allá del horario escolar. No en término de deberes escolares, sino de actividades integradas en la vida normal, donde la escuela, la comunidad y el hogar se vinculan en un flujo continuo.

El transformar la clase en una actividad grupal, de análisis y reflexión conjunta donde el docente motiva, coordina, dirige, pero no es el único activo, es clave en el éxito de estas escuelas.

Ningún lugar o pocos sostienen la creencia de que el docente posee el conocimiento y que no puede y nunca se equivoca. Esto es problematizado en las experiencias relatadas en varios textos, transformando también al error en una potencialidad educativa.

En muchos de los textos se menciona el juego como una alternativa pedagógica eficaz. El juego no ha sido tradicionalmente considerado como una actividad

escolar, más bien se le ha ubicado en el contexto de la educación preescolar o inicial. Este estudio plantea por tanto una redefinición escolar del juego.

En la perspectiva de crear un espacio de confianza y agradable para el estudiante se enfatiza la importancia de adecuar los programas en función de las demandas de la realidad, donde esta última adquiere centralidad. Hay en este sentido textos donde se muestra cómo el apego a la realidad y la utilización de sus elementos permiten desarrollar perspectivas pedagógicas de significativa utilidad.

La importancia de la planificación es resaltada como elemento central en el repertorio de estrategias pedagógicas desarrolladas por estas escuelas con resultados destacables. Igualmente la importancia de las rutinas diarias, donde la clase lleva un ritmo dado por la conjunción entre alumnos, docente y la actividad pedagógica, actúa como factor que combate las situaciones caóticas.

Las situaciones diagnosticadas a través de las entrevistas y observaciones nos revelan que no todo es siempre positivo en estas escuelas, ocurren problemas, pero en el contexto de lo manejable.

El gusto por la lectura y el énfasis en su práctica, dado por los docentes, aparece como un elemento central en las estrategias pedagógicas desarrolladas por este tipo de escuelas.

Finalmente la tarea para la casa no siempre es señalada como recurrente en las estrategias pedagógicas de estas escuelas, pareciera ser que la tendencia es desarrollar actividades intensas en la escuela, de tal modo que el niño/a continúe ese proceso fuera de la escuela, pero no como “tarea”.

10. En general y como antes se señaló, estas escuelas se caracterizan en su gran mayoría por una administración eficiente de los recursos del aula.

El espacio como recurso es utilizado en diversas formas. En algunos casos se distribuyen las mesas de trabajo en forma grupal, pero en otras se utiliza la forma frontal, no siendo al parecer un elemento determinante o significativo en la obtención de los resultados.

11. En cuanto a la perspectiva pedagógica, vale decir, el conjunto de principios de acción, actitudes, expectativas, ideales, convicciones y principios pedagógicos, no se encuentran enmarcados por alguna perspectiva en especial. La perspectiva que más se comenta y parece prevalecer en la mayor parte de las escuelas estudiadas es aquella que establece una relación distinta con los alumnos, donde hay afecto, respeto y confianza.

Algunos textos definen una perspectiva innovativa a partir de las características del docente: los que favorecen la participación de los estudiantes, que se expresan en lenguaje claro, orientan a los alumnos hacia los objetivos, tienen dominio de la materia, planean el trabajo, y apoyan a alumnos con dificultades. Como opuesto al método explicativo tradicional, aparece el diálogo heurístico, constructivo, donde el docente es un orientador, no el que posee el conocimiento, siendo más bien una guía en el camino del conocimiento.

Como perspectiva pedagógica innovativa pueden ser también consideradas las nuevas tecnologías computacionales, que introducen necesariamente elementos teórico-pedagógicos nuevos, además de aquellos que son netamente tecnológicos.

Pero en estas escuelas existe a menudo un accionar pedagógico donde no se identifican con claridad perspectivas pedagógicas determinadas, pareciera predominar en muchas de estas experiencias un accionar pedagógico que trata de no jerarquizar, no clasificar a los alumnos, lo que sin duda pone en interrogación las formas tradicionales de evaluación.

Se puede decir que los procesos de cambio de perspectivas en las escuelas estudiadas se pueden centrar en la escasa utilización de métodos autoritarios en la enseñanza y la relación con los niños.

12. Los textos revisados confirman el alto nivel de compromiso y vocación de los docentes. Su trabajo los gratifica y hace que establezcan un nivel de relación afectiva con los alumnos/as y su labor pedagógica. Este alto nivel de compromiso les permite superar muchos sacrificios y carencias que encuentra en su accionar profesional.

El compromiso vocacional del docente lo conduce a no solamente querer realizar una buena labor profesional, sino que también se entrelaza con las expectativas que tiene de sus alumnos. No se trata por tanto de lograr un buen resultado, sino de afectar positiva e integralmente a los niños/as.

El docente de estas escuelas es innovador y abierto a las nuevas ideas, se encuentra constantemente en la búsqueda de probar nuevos métodos para lograr el objetivo de educación integral para los alumno/as. Una característica del docente comprometido y con vocación es su permanencia en el tiempo, de modo que llega a un lugar y se queda muchos años.

13. Las expectativas de los docentes sobre sus alumnos en estas escuelas se plantean en los siguientes términos: que los alumnos aprendan mucho y tengan una alta promoción, desarrollo integral de los alumnos, preparación para el medio en que viven, evitando la emigración a otros lugares, que tengan éxito, felicidad, respecto a los que tienen problemas, que sean como los demás, desarrollo social y participación.
14. Recursos materiales para los procesos del aula: existen fuertes diferencias en cuanto a la implementación material de las aulas de clase; se observa un uso eficaz de los recursos en las escuelas de resultados destacables. En la mayor parte de las escuelas los recursos para desarrollar las actividades del aula los provee tanto el Estado como los padres, estos últimos con un rol cada vez mayor.
15. Las escuelas con resultados escolares destacables se caracterizan, de acuerdo a los hallazgos del Estudio, por un clima escolar positivo, el cual es por sobre todo armónico, por la presencia física de los actores del sistema educativo y por el establecimiento de interrelaciones intensas y positivas entre ellos.

La afectividad aparece como un tema recurrente y característico de los climas escolares de estos establecimientos, con relaciones no autoritarias entre alumnos y docentes. Así, los alumnos se sienten bien en la escuela, le tienen cariño y van con gusto a clases.

16. Actividades extraescolares. Las escuelas con resultados escolares destacables destinan significativo espacio de sus actividades para actividades extra-curriculares.
17. En cuanto a la interrelación escuela-familia, las escuelas con resultados destacables establecen relaciones intensas y permanentes con la familia. El diagnóstico que hacen, tanto los padres como los docentes, es que necesariamente deben establecerse vínculos poderosos entre escuela y familia si se quiere tener buenos resultados escolares.

Los padres de familia de estas escuelas tienen en general una actitud más bien participativa y de opinión sobre la gestión y procesos escolares, no limitándose a ser citados algunas veces a la escuela. Su participación parece estructurarse en diferentes niveles: a) un nivel menos importante pero quizás el más frecuente es el de asistir a ciertos acontecimientos especiales en la escuela, b) se organizan para ayudar financieramente a la escuela, c) son parte de alguna forma de gestión de la escuela, en especial en lo administrativo, y d) se involucran en actividades de aula.

Respecto de quién en la familia mantiene el vínculo con la escuela, se encontró que generalmente es la madre quien ocupa este rol.

18. El tema de la interrelación entre la escuela y la comunidad aparece en algunos de los textos estudiados con mucha fuerza, siendo al parecer uno de los rasgos tendenciales de las escuelas con resultados destacables. El establecer este tipo de relaciones no solamente tiene efectos positivos para la escuela, ya que la comunidad también es afectada. La escuela que funciona bien, que tiene buenos resultados escolares funciona además como parte importante del capital social y cultural de la comunidad.
19. Heterogeneidad de las escuelas con resultados destacables. Lo que sobresale fuertemente en la lectura de los textos analizados es que no hay un patrón común en términos de origen de estas escuelas: hay escuelas grandes, medianas y pequeñas, urbanas y rurales, privadas y estatales, laicas y religiosas.
20. En cuanto a la vinculación con el nivel central, vale mencionar que estas escuelas fundamentan gran parte de su éxito en un funcionamiento muy autónomo, aprovechando los impulsos generados en los niveles centrales para encaminarse a modelos de gestión y pedagógicos cada vez más descentralizados.

III. El problema de investigación

El foco de este Estudio se centró en los factores asociados a los resultados en la prueba de matemática en algunas de las escuelas que formaron parte de las muestras utilizadas en el Primer Estudio Internacional Comparativo.

Este Estudio se llevó a cabo a través de la investigación cualitativa de los procesos y perspectivas que se desarrollan desde las aulas en las escuelas consideradas como “escuelas con resultados destacables”. Es decir, aquellas donde los alumnos que tienen padres de bajo nivel educativo obtienen en las pruebas de matemática resultados por encima de los esperados.

Preguntas de la investigación

Las siguientes fueron las preguntas que orientaron el trabajo de investigación:

1. ¿Qué factores considerados como permanentes o indeterminados inherentes a las escuelas en general son los que ejercen mayor influencia en los resultados? (ver al respecto los planteamientos de la perspectiva sobre escuelas eficaces,

- entre otros, Newman et al 1996; Owens & Wang, 1996; Arancibia *et al*, 1994; Jiménez & Lockheed, 1993; Bullard & Taylor, 1993; Joyce *et al*, 1983)⁴.
2. ¿Qué factores propios de las escuelas en particular están a la base de estos resultados? En otras palabras, ¿sucede algo específico en cada caso que explique los resultados?
 3. ¿Cómo actúan comparativamente en estas escuelas los factores contextuales?, ¿mantienen su nivel de predicción significativa que le asigna la literatura de especialidad?
 4. ¿Qué transformaciones específicas ocurren en estas escuelas a nivel del aula que puedan ayudar a entender la ocurrencia de estos resultados?
 5. ¿Qué características especiales tienen los actores del sistema educativo (directores, maestros, alumnos) que puedan asociarse con los resultados académicos de estas escuelas?
 6. ¿En qué medida los procesos al interior del sistema escolar son una resultante en sus efectos, de las interacciones con el medio ambiente?

Temas del Estudio

Cualquier intento de estudiar cualitativamente una situación social implica que el investigador se involucre en la estructura de la cotidianidad de la situación que estudia. Es por ello que se inició el trabajo con una estrategia observacional, a la cual se agregó a continuación un set de entrevistas y se finalizó utilizando grupos focales.

El observador debe organizar de alguna manera la compleja realidad que va a estudiar. Investigadores cualitativos experimentados utilizan los así llamados “conceptos de sensibilización” (Patton, 1984)⁵ para ayudar a orientarse en el trabajo de campo.

⁴ Newman F (ed.) “Authentic achievement: restructuring schools for intellectual quality”, Jossey_Bass Educational Series, 1996.

Owens Th. & Wang, Ch. “Community-Based Learning: A Foundation for Meaningful Educational Reform”, Northerst Regional Educational Community, Portland, 1996.

Bullard, Pamela & Taylor, Barbara “Making School Reform Happen”, Boston: Allyn & Bacon, 1993.

Joyce, B., Hersch, R., McKibbin, M. “The Structure of School Improvement”, New York: Longman, 1983.

Arancibia C., Violeta; Alvarez H., María Inés (1994) “Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico”. En: Psykhe. Santiago, 1994, Vol. 3, N° 2, pp. 131-143.

Jiménez, E. & Lockheed, M (1993) “School choice overseas: why are private schools often more effective?” Lilly Symposium on School Choice and family policy, Cambridge.

⁵ M. Quinn Patton (1984) “Qualitative evaluation and research methods”. SAGE.

Ello no involucra sin embargo un marco teórico que guíe la investigación. En la lógica de la investigación cualitativa no hay teorías previas, ni hipótesis ni variables. Todas éstas son dimensiones que nacen a partir de los datos.

Por ello es que los conceptos de sensibilización son guías que dan una base para destacar inicialmente la importancia de algunos acontecimientos, actividades y conductas. De esta manera, para esta investigación se entregó una lista de conceptos de sensibilización, la que, en conformidad con el avance en el trabajo de terreno, podía variar significativamente.

Los conceptos de sensibilización sobre los cuales debieron centrarse tanto la observación, como las entrevistas en profundidad y los grupos focales se constituyeron en torno a la gestión escolar en el nivel de escuela y la práctica pedagógica en el nivel de aula.

Se trató de dimensiones muy amplias que difícilmente se hubieran podido abarcar utilizando solamente una de las técnicas, teniendo por lo demás un período limitado de observación. De allí la importancia del uso de una estrategia metodológica que combinara distintas técnicas de recolección de datos, y de tener varios casos de estudio, que permitieran compensar el problema de la limitación del tiempo.

Los conceptos de sensibilización usados en el ámbito de la gestión escolar en el nivel de escuela son los siguientes:

- Los procesos relacionados con la construcción del ambiente de aprendizaje en la escuela, considerada como una organización cuyo objetivo es la promoción del desarrollo de los alumnos.
- El ámbito organizacional de la escuela, con sus actores (directivos, equipo docente, alumnos), normas e instancias de decisión escolar.
- La forma peculiar de hacer las cosas en la escuela, su identidad como colectivo, la forma como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje.
- Administración y distribución de recursos materiales, humanos y financieros, procedencia de esos recursos, aprovechamiento y cantidad.
- Características de los directores, capacidad de liderazgo, relaciones con el colectivo docente, con las autoridades externas a la escuela.
- Normas de la escuela como organización, reglamentos de la escuela e interpretaciones que de éstos realice la comunidad escolar, en particular los encargados de la gestión.
- Modelos de decisiones académicas e instancias relevantes de toma de decisiones, es decir, allí donde se toman las decisiones relevantes para la vida académica de la escuela.
- Cultura organizacional, en cuanto a la utilización de los materiales pedagógicos y al equipamiento de la escuela, énfasis particulares sobre aprendizajes curriculares relevantes, programas éticos, actividades extracurriculares. Asimismo, análisis del rol y preponderancia que tienen las tareas administrativas en el trabajo cotidiano de los encargados de la gestión y cómo influye en la vida académica en general de la escuela.

Para analizar la práctica pedagógica en el nivel del aula, se definieron los siguientes conceptos sensibilizadores:

- Repertorio de estrategias y principios de acción sostenidos por los docentes para promover el aprendizaje de contenidos curriculares específicos por parte de sus alumnos, dentro del ambiente del aula.
- Administración de recursos del aula, del currículum y del tiempo asignado. Organización y distribución del aula, focalización del currículum, tipo de jornada en la escuela, condiciones físicas del aula y número de alumnos por docente.
- Perspectiva pedagógica: el conjunto de principios de acción, actitudes, expectativas, ideales, convicciones, principios pedagógicos, sostenidos públicamente por los docentes tanto individualmente como colectivo en la escuela.
- Nivel de compromiso profesional de los docentes, la atribución de significado vital a su actividad cotidiana, el nivel de conocimiento y compromiso con la situación de vida de sus alumnos.
- Expectativas de los docentes sobre sus alumnos, con las preconcepciones acerca de la capacidad de desempeño, disposiciones, actitudes y posibilidades de desarrollo de los mismos.
- Recursos materiales para los procesos de aula. Material didáctico, bibliográfico y físico de la escuela.

IV. Diseño metodológico del estudio

Tomando en consideración el objetivo del Estudio, y la intención metodológica de analizar en profundidad más que en extensión un conjunto de escuelas, de manera de poder estudiar con mayor detención procesos y factores relacionados con el resultado escolar, y tomando en cuenta los parámetros financieros establecidos, se escogió solicitar a los equipos investigadores trabajar con las siguientes técnicas cualitativas: observación, entrevistas y grupos focales.

Observación de escuelas y aulas

La observación es la técnica más empleada para analizar la vida social de los grupos humanos. Es frecuente su uso cuando por ejemplo se quiere primar el punto de vista de los actores respecto a la realidad social⁶. En efecto, la observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce.

⁶ Guasch, O. (1997) "Observación participante". CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas. Cuadernos Metodológicos n° 20.

Allí donde se sospeche una posible desviación que afecte los datos (como en este caso estudiando resultados destacables) es preferible usar la observación antes que otros métodos (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996:149).

Se intentó operativamente convertir a los investigadores que realizaron este estudio en “nativos” a través de la inmersión en la realidad social que analizaron. En esta investigación se pretendió no invadir el espacio de las personas y para esto resultó imprescindible delimitar el tipo de participación que el investigador desarrollaría en el campo de observación. Se precisó aquí el concepto de campo de observación, el cual es entendido como la realidad social que se pretende analizar a través de la presencia del investigador en los distintos contextos o escenarios con el fin de alcanzar la comprensión del fenómeno social en cuestión.

Utilizando la nomenclatura propuesta por Rodríguez Gómez, *et al.*, (1996), la observación ha sido entendida en este estudio como el procedimiento sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. En este proceso intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado. Podemos así representar la observación mediante la siguiente igualdad:

$O = P + I$	<i>Donde O es la observación, P es el sistema perceptivo del observador, que incluye sus metas, prejuicios, marco de referencia y aptitudes, e I representa la interpretación que el observador hace de lo observado.</i>
-------------	---

La observación constituirá para nosotros un proceso deliberado y sistemático orientado por una pregunta, propósito o problema. Este problema es el que da sentido a la observación en sí y el que determina aspectos, tales cómo, qué se observa, quién es observado, cómo se observa, cuándo se observa, cuándo se registran las observaciones, qué observaciones registrar, e incluso cómo se analizarán los datos provenientes de la observación.

Un concepto clave aquí es el de informantes, quienes aportan las claves que permiten entender el sentido de la actuación de los observados. De hecho, es con los informantes que en el marco de este estudio deberán desarrollarse lazos de confianza y cooperación. Los informantes (o interlocutores) actúan como guías que permiten a quien investiga moverse en un ámbito social desconocido. En este contexto, es necesario considerar como lo señala Guasch (1997:44) que la situación social de quien observa (edad, género, clase, etnicidad) mediatiza tanto la observación como la interpretación posterior de los datos.

Si se inserta el concepto de notas de campo, se puede hacer uso de la nomen-

clatura de Schatzman & Strauss (1973)⁷, los que señalan que las notas de campo se definen como las tareas técnicas estrechamente ligadas al análisis y la redacción o síntesis final. En este contexto, las notas no son meras ayudas para el almacenaje y recuperación organizada de una información creciente imposible de memorizar. Se trata de un registro vivo, basado en una concepción interactiva de las etapas de la investigación. Las notas de campo no cumplen solamente la función de recogida de datos, sino que ayudan a crearlos y analizarlos, encauzando y reorientando la investigación. Siguiendo el modelo de notas de campo que proponen Schatzman & Strauss (1973), hemos distinguido tres clases de anotaciones en los registros de escuelas: i) notas observacionales, vale decir, exposiciones sobre sucesos presenciados principalmente a través de la observación visual y auditiva, conteniendo tan poca interpretación como sea posible. Cada una de estas observaciones representa un suceso considerado suficientemente importante como para que sea incluido en el registro de experiencias; ii) notas teóricas, que representan intentos autoconscientes, controlados de derivar significados, a partir de una o varias notas de observación; iii) notas metodológicas, vale decir, comunicados que reflejen un acto operativo realizado o planeado, una instrucción respecto de las tácticas observacionales.

Entrevistas individuales focalizadas

La entrevista es una técnica utilizada para reconstruir la realidad de un grupo o entidad social. En una entrevista los individuos son tratados como fuentes de información relativa a ellos mismos, a otras personas, a la escuela, a los procesos sociales inherentes a ella. Implica asumir que la información que pretendemos obtener ha sido experimentada y absorbida por el entrevistado y que será proporcionada con una orientación e interpretación significativa.

La subjetividad del producto informativo generado por la entrevista es su principal característica. Se trata en todo caso de entrevistar un yo social, vale decir, que en el proceso de la entrevista el individuo se experimente a sí mismo indirectamente en función del otro generalizado, esto es, desde el conjunto de puntos de vista particulares de otros individuos miembros del mismo grupo o desde el punto de vista generalizado del grupo social al que pertenece⁸. Desde esta perspectiva la entrevista ha sido en este estudio un lugar donde se expresa un yo que poco tiene que ver con el yo como realidad objetiva, individualista y racionalizado, sino como

⁷ Schatzman, L. & Strauss, A. (1973) "Field research. Strategies for a natural sociology". Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.

⁸ Alonso, L. E. (1995) "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa". En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (eds.) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Editorial Síntesis, Madrid.

un yo narrativo, un yo que cuenta historia, en las que se incluye un bosquejo del yo como parte de la historia.

La teoría enseña que existe una gama de entrevistas, que varían desde su nomenclatura según su grado de estructuración hasta el objetivo que tienen. Sin entrar en la discusión técnica al respecto, en este estudio se ha hecho uso de la *entrevista focalizada* (Merton, Fiske & Kendall, 1990)⁹, la cual se diferencia de otros tipos de entrevista en que: i) los entrevistados han estado expuestos o están expuestos a una situación concreta, ii) los investigadores han estudiado previamente dicha situación, derivando del análisis de contenido y de la teoría e hipótesis sobre el significado y los efectos de determinados aspectos de la situación, iii) el guión de entrevista se ha elaborado a partir del análisis de contenido y las hipótesis derivadas, iv) la entrevista se centra en las experiencias subjetivas de la gente expuesta a la situación, con el propósito de contrastar las hipótesis y averiguar respuestas o efectos no anticipados.

Siguiendo los planteamientos de Merton & Kendall (1946)¹⁰ al respecto, la entrevista focalizada se basa en los siguientes criterios: i) no dirección, o sea tratar que la mayoría de las respuestas sean espontáneas o libres en vez de inducidas, reducción por tanto de la inducción al mínimo posible, ii) especificidad, centrar las respuestas en torno a temáticas concretas, iii) amplitud, indagando en la gama de evocaciones experimentadas por el sujeto, iv) profundidad y contexto personal, se trata de obtener el contexto personal relevante, las asociaciones idiosincráticas, las creencias y las ideas.

Grupos focales de discusión

La utilización de grupos focales de discusión (*focus groups*) es propuesta teniendo en consideración que el dato cualitativo se enriquece o en ocasiones sólo es posible de ser obtenido mediante trabajo grupal. Especialmente datos concernientes a percepciones y opiniones son enriquecidas a través de la interacción grupal, puesto que la participación individual puede ser vigorizada a través de la presencia del grupo.¹¹ De esta manera los datos recogidos utilizando grupos focales pueden ser más informativos que si son recogidos por otros métodos. Básico para el funcionamiento de esta técnica es la presencia de un guía o coordinador de las discusiones

⁹ Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. L. (1990) "The focused interview: a manual of problems and procedures". New York: Free Press.

¹⁰ Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1946) "The focused interview" *American Journal of Sociology*, vol 51, 541-547.

¹¹ Carey M. A. "The group effect in focus groups: planning, implementing and interpreting focus groups research". En Morse J. M. (ed.) *Critical Issues in Qualitative Research Methods*, 1994, SAGE, California.

del grupo. Con una guía apropiada el grupo podrá describir detalladamente experiencias complejas y los razonamientos que están detrás de sus actuaciones.

Los grupos focales son entrevistas colectivas o grupales. Un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discute las dimensiones del tema propuesto para la discusión. El conjunto de datos o información pertinente que se obtiene de la discusión grupal es derivada a partir de lo que los participantes opinan durante las discusiones. Un grupo focal está normalmente compuesto por un número de 6 a 8 personas.

El moderador ha sido en este estudio un profesional calificado en la guía y dinámica de grupos. Se trabajó partiendo desde un conjunto predeterminado de tópicos de discusión, generalmente a partir de lo especificado en la presentación del estudio como temas sensibilizadores.

Se puede considerar que los grupos focales son básicamente una forma de escuchar lo que dice la gente y aprender a partir del análisis de lo que dijeron. En esta perspectiva, los grupos focales han creado líneas de comunicación entre los especialistas del estudio y los actores educativos, así como entre los actores mismos. La primera de ellas se establece al interior del grupo, donde hay un continuo comunicativo entre el moderador y los participantes, así como entre los participantes mismos. También es importante tomar en consideración que el grupo focal está en el punto medio de un proceso más amplio de comunicación donde los miembros del equipo investigador deciden qué necesitan escuchar de los participantes, donde el grupo focal crea una conversación entre los participantes en torno a estos tópicos y donde los miembros del equipo de investigación sintetizan lo que ellos han aprendido a partir de lo que han dicho los participantes. A través de este proceso el equipo de investigación tiene como motivación esencial el deseo de escuchar y aprender desde los participantes, lo que no es en ningún caso un proceso pasivo. Como miembro del equipo de investigación, los investigadores han tenido la responsabilidad de decidir qué tópicos desean escuchar y sobre los cuales se focalizará la discusión.

Validez de los datos aportados por las técnicas propuestas

Una objeción corrientemente planteada a los datos originados en estudios cualitativos es su validez, vale decir, en qué medida representan correctamente el fenómeno social al cual se refieren¹². Hammersley (1992)¹³ sugiere al respecto que la investiga-

¹² Hammersley, M. (1990) "Reading Ethnographic Research: A. Critical Guide". London: Longman.

¹³ Hammersley, M. (1992) "What's Wrong with Ethnography: Methodological Explorations". London, Routledge.

ción cualitativa puede hablar de validez en sus investigaciones a través de adoptar lo que él llama una sutil forma de realismo, compuesta de tres elementos: i) validez identificada como confianza en nuestro conocimiento pero no incluyendo necesariamente la certeza, ii) la realidad asumida como independiente respecto de lo que el investigador pretende que es, y iii) la realidad siempre vista a través de perspectivas particulares, por tanto nuestros conceptos, mediciones y observaciones representan la realidad pero no la reproducen.

En este contexto, han sido sugeridas dos formas de validación del dato cualitativo¹⁴, y al menos el primero de ellos ha sido ampliamente utilizado en este estudio: i) la comparación de diferentes clases de datos y de diferentes métodos para ver su grado de corroboración. Es la forma llamada triangulación donde los diferentes ángulos o posiciones aportadas por los diferentes métodos nos dan la posición correcta de un objeto; ii) llevar las conclusiones hasta los sujetos siendo estudiados, y en la medida en que ellos verifiquen las conclusiones, más confianza podemos tener en las conclusiones, método denominado como validación del respondente.

¹⁴ Siverman D. (1993) "Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction". SAGE, London.

V. Las muestras del estudio

Los países que participaron en el Estudio fueron Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba y Venezuela.

La realización del Estudio fue coordinada desde el LLECE en la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO - Santiago. En cada uno de los países, con el apoyo financiero de la Fundación Ford, se constituyó un equipo investigador responsable de aplicar las técnicas propuestas y de elaborar los informes de los resultados de cada país. En el caso de Chile y Venezuela la investigación fue efectuada por equipos externos a los Sistemas Nacionales de Evaluación, para lo que se contó con la anuencia de los Ministerios de Educación respectivos. En los otros cinco (5) países los equipos investigadores estuvieron conformados por miembros de los mismos Sistemas Nacionales de Evaluación.

Así, desde la Coordinación del Laboratorio en Unesco - Santiago se propuso a cada país, basado en los datos provenientes del Primer Estudio Internacional Comparativo, un número de “Escuelas con Resultados Destacables”. La proposición de las escuelas se realizó siguiendo operacionalmente el siguiente criterio: aquellas escuelas que presentan la mayor distancia entre los resultados en las pruebas aplicadas en matemática y el nivel educacional de los padres. Es decir, alumnos cuyos padres tenían un nivel educativo bajo y que, no obstante, obtuvieron buenos resultados en matemática. Además, desde la Coordinación se entregaron a los equipos

las orientaciones técnicas correspondientes al marco en que se planificó la aplicación de los procedimientos de la investigación.

De este modo, este informe se efectuó basándose en los datos y resultados de las investigaciones cualitativas de las escuelas seleccionadas, llevadas a cabo en cada país por el respectivo equipo investigador¹⁵.

Diseño muestral

La muestra con la que se trabajó fue intencional no probabilística, donde cada caso fue una escuela con resultado destacable en matemática.

Tal como se señaló anteriormente, es importante tener en consideración que cuando se habla de diseño muestral en un estudio de tipo cualitativo, las decisiones muestrales no persiguen la representación estadística¹⁶. En el Estudio Cualitativo se centró la elección de la muestra en términos de posibilitar el desarrollo de conceptos con los que se lograra entender mejor el significado de los factores asociados a los resultados de los alumnos en matemática. En esta perspectiva, no se trató por tanto de elegir una muestra representativa con un número determinado de casos necesarios para cumplir con exigencias probabilísticas de representatividad.

El diseño muestral en un estudio cualitativo se define, para este caso, con un diseño de casos múltiples¹⁷, donde se utilizan varios casos únicos para estudiar la realidad que se desea explorar, describir y explicar. Operacionalmente se debe partir del marco teórico y las preguntas centrales de investigación, las que se constituyen en bases para seleccionar los casos objeto de estudio.

Fue necesario primeramente definir los criterios con que la realidad en estudio sería categorizada, vale decir constituida por series de unidades o subunidades. Se consideraron tres criterios básicos: país, resultado positivo en matemática y bajo nivel educacional de los padres.

Dado que no se trabajó con criterios de representatividad estadística, se eligió como criterio proponer 10 (diez) escuelas para cada país. Número que estuvo determinado básicamente por consideraciones presupuestarias. El número mínimo de escuelas con las que finalmente se trabajó en los países, asumiendo esta perspectiva de casos múltiples, fue de tres escuelas en un país (Argentina), el número más alto fue de ocho (Chile).

¹⁵ Los informes de país contienen la información recogida en cada uno de éstos por los investigadores que efectuaron los estudios. Esta información está disponible en la página Web del Lece.

¹⁶ Ver, por ejemplo, Valles, Miguel (1997) "Técnicas cualitativas de investigación social". Editorial Síntesis Sociología, Madrid.

¹⁷ Rodríguez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996) "Metodología de la investigación cualitativa". Ediciones Aljibe, Málaga.

El estudio de casos que se realizó no se basó por tanto en consideraciones probabilísticas sino en el razonamiento inductivo, donde las generalizaciones, conceptos o hipótesis surgieron a partir del examen minucioso de los datos. Es necesario enfatizar aquí que lo que caracteriza el estudio es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas.

Los criterios para seleccionar los casos al no ser de representatividad fueron de tipo idiosincrático, donde lo peculiar y lo subjetivo ocupan un lugar central, de tal manera que la potencialidad de un caso la ofrece su carácter propio. Por ello, el proceso de selección de los casos partió con la proposición de la Coordinación del Laboratorio, pero fue en cada país, a base de un análisis de datos propios, donde se concretizó cuáles fueron los casos seleccionados. A su vez, los equipos investigadores de cada país tuvieron la posibilidad o bien de aceptar los casos propuestos o bien reemplazarlos por otros, explicitándose los criterios que definieron idiosincráticamente la conveniencia de elegirlos.

Para la selección de los casos se procedió según los siguientes criterios:

1. Criterio de selección deliberada o intencional: Las escuelas que se propusieron fueron elegidas deliberadamente entre las de tercer año de enseñanza básica, dado que este fue el nivel objetivo fundamental del Primer Estudio Internacional Comparativo.
2. Criterio de tipificación del desempeño destacable: Las escuelas que se propusieron fueron en general aquellas que tuvieron rendimientos en matemática por encima de lo esperado en la prueba estandarizada de matemática del Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados para Alumnos del Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica que realizó el LLECE durante 1997 y 1998.
3. Criterio de casos con altos resultados pero dentro de las distribuciones normales: No se trata de los casos “outliers”, que son casos extremos pero atípicos. Lo que se buscó fue analizar explorativamente casos individuales pero en el contexto de lo colectivo.

Los casos atípicos, denominados habitualmente como “outliers”, son casos fuera de la distribución y por tanto sin valor de contexto. Sí tienen este valor los casos extremos dentro de la distribución (de los resultados en matemática y lenguaje), o sea los casos que caen entre $+2$ y -3 desviaciones estándares. Ello permite además trabajar con curvas normales por país y definir lo extremo en relación al contexto del país.

4. Criterio de selección de las escuelas al interior de los países: Cada país recibió la proposición de unidades de estudio (escuelas) por parte de la Coordinación del Laboratorio y las ratificó o reemplazó en función de consideraciones explicitadas y convenidas con los Coordinadores Nacionales del Laboratorio y los equipos investigadores de los países.

5. Más allá del caso individual: Los casos del estudio fueron escuelas, entendidas como unidades sistémicas y analizadas desde una perspectiva holística, vale decir, se estudiaron casos individuales pero siempre teniendo presente el contexto donde se situaban y que eran elegidas a partir de un conjunto de escuelas con las que, en mayor o menor medida, compartían características significativas.

Se puede decir finalmente que utilizar este diseño para seleccionar los casos a estudiar permite que el Estudio propuesto tenga implicaciones en el análisis de políticas de calidad y de equidad. Al generar líneas explicativas con énfasis en el estudio cualitativo de procesos e interacción de actores, relativo a escuelas que muestran resultados positivos, permite aportar elementos críticos sobre la capacidad de las escuelas para constituirse como ambientes de aprendizaje.

Muestras y técnicas por país

Como se mencionó en líneas anteriores, el Estudio se efectuó a base de las investigaciones cualitativas de las escuelas seleccionadas en los siete (7) países, llevadas a cabo en cada país por los equipos investigadores contratados.

De lo anterior, y dada la idiosincrasia de los procesos de investigación efectuados en los países, en este informe se respeta la peculiaridad con que realizó la investigación cada uno de los equipos investigadores.

Desde esta perspectiva, se presentan los datos entregados del modo particular en que cada equipo lo hizo llegar, pues sólo así se mantiene la riqueza de los análisis de las descripciones y percepciones de los propios sujetos que llevaron a cabo los procedimientos implicados en las técnicas de investigación utilizadas.

Muestra de escuelas investigadas y técnicas utilizadas en Argentina

El estudio cualitativo en Argentina se realizó en tres escuelas que a continuación se describen.

Escuela N° 4332 “7 de Mayo” en Salar de Pocitos, Departamento de Los Andes en la Provincia de Salta. Esta escuela funciona con una única docente, maestra, directora y gestora social. Sus alumnos son pocos y provienen de familias en algunos casos inmigrantes y en otros desarticuladas por los múltiples traslados, realizados en la mayoría de los casos por los hombres del hogar en busca de trabajo. Se trata de un pueblo solo de niños, mujeres y ancianos, de una docente sola. Cada uno, desde sus expectativas y posibilidades, tratando de sobrevivir y, en algún

sentido, de romper con esas condiciones impuestas y aceptadas históricamente con resignación. En todos los casos y para todos los protagonistas, se trata de una experiencia desde la soledad.

Escuela N° 97 “Advertano Lucio Castro” en Aldea Las Pampas. La escuela se encuentra en el área de Frontera de Río Pico en la Provincia del Chubut, funciona con un equipo docente consolidado y convencido del proyecto que están desarrollando, lo integran un maestro por ciclo, con varios cursos en cada uno, y un director maestro, también a cargo de un ciclo. Recibe la visita regular de un profesor itinerante cada mes y medio.

La aldea se encuentra ubicada en un paraje de una belleza física incomparable, la constituyen una treintena de casas unifamiliares de aspecto humilde pero internamente dotadas de las comodidades mínimas, al decir de los propios habitantes. Llegar allí es una empresa difícil y costosa, las lluvias y el desborde del río cortan muchas veces la posibilidad de acercamiento. Las llamadas desde el único teléfono semipúblico es un costo que pocos pueden afrontar. Sus habitantes salen poco, los maestros tampoco lo hacen, sólo dos veces al año, cuando en período de vacaciones retornan a sus hogares de origen, en cuanto a las visitas, vale decir que casi no hay. La vida intensa de los pobladores, la actividad efervescente de la escuela y las comunicaciones internas entre los pobladores, contrastan con la sensación y la situación real de aislamiento.

Escuela N° 86 “José Hernández” en El Alamito, Departamento de Aconquija en la Provincia de Catamarca. Esta escuela podría considerarse “grande” con respecto a las dos anteriores; esto es así por el tamaño y población que la rodea, por el espacio territorial que ocupa, por la cantidad de aulas con que cuenta, por la matrícula real de alumnos, por los docentes que conforman el equipo: uno por grado, una directora y varios profesores especiales. Pero todo esto convive en un extraño desajuste, debido a que los niños van a clase mientras el turismo está en su apogeo. Cuando más se necesita, en el invierno crudo, casi no hay trabajo porque las casas de los veraneantes están cerradas.

Las familias estables y numerosas viven en construcciones pequeñas y precarias, mientras que los turistas, por poco tiempo cada año, lo hacen en algunas que impactan por su aspecto, extensión y comodidades. En el momento en que la dinámica escolar debiera entrar en rutina, comienza el carnaval. En una zona en que la posibilidad productiva estaría dada por pequeñas explotaciones agrícolas o ganaderas, la única perspectiva de estudio superior está dada por una tecnicatura en Administración de empresas. En síntesis, las actividades de enseñar y aprender discurren en el centro de una gran contradicción.

El procedimiento metodológico seguido en este país incluyó : i) observación general del establecimiento, las clases, los recreos y participación en los grupos focales, ii) identificación de los posibles factores asociados al rendimiento escolar, iii) discusión y revisión de los factores seleccionados con el personal directivo y/o docente, iv) testeo de los factores en nuevas observaciones y grupos focales.

Muestra de escuelas investigadas y técnicas utilizadas en Bolivia

El estudio cualitativo en Bolivia se estructuró en cuatro escuelas; el equipo investigador de este país informa, como viene a continuación, de las escuelas en relación a las técnicas utilizadas.

Observación:

Escuela San José, Localidad: Villa Tunari – Cochabamba.

Observador: un especialista del equipo de investigación.

Escuela Fidel Saucedo Sevilla, Localidad: Los Tajibos – Santa Cruz.

Observador: un especialista del equipo de investigación.

Escuela Nicolás Fernández Naranjo, Ciudad: La Paz.

Observador: un especialista del equipo de investigación.

Escuela República Dominicana, Ciudad: La Paz.

Observador: un especialista del equipo de investigación.

Escuela San José, Localidad: Villa Tunari – Cochabamba.

Observador: un especialista del equipo de investigación.

Entrevista:

Escuela Nicolás Fernández Naranjo, Ciudad: La Paz.

Entrevistado: Director de la escuela.

Escuela Nicolás Fernández Naranjo, Ciudad: La Paz.

Entrevistado: Maestra de la escuela (3° B).

Escuela Nicolás Fernández Naranjo, Ciudad: La Paz.

Entrevistado: Maestra de la escuela.

Escuela Nicolás Fernández Naranjo, Ciudad: La Paz.

Entrevistado: Maestra de la escuela.

Escuela Nicolás Fernández Naranjo, Ciudad: La Paz.

Entrevistados: Padres de familia.

Escuela San José, Localidad: Villa Tunari – Cochabamba.

Entrevistado: Maestra (2°).

Escuela Fidel Saucedo Sevilla, Localidad: Los Tajibos – Santa Cruz.

Entrevistado: Maestro de la escuela (2° A).

Escuela República Dominicana, Ciudad: La Paz.

Entrevistado: Directora de la escuela.

Escuela San José, Localidad: Villa Tunari – Cochabamba.

Entrevistador: un especialista del equipo de investigación.

Entrevistado: Asesor Pedagógico.

Escuela República Dominicana, Ciudad: La Paz,

Entrevistador: un especialista del equipo de investigación.

Entrevistado: Presidenta de la Junta Escolar

- Escuela República Dominicana, Ciudad: La Paz,
Entrevistador: un especialista del equipo de investigación.
Entrevistado: Maestro de Educación Física.
- Escuela República Dominicana, Ciudad: La Paz,
Entrevistador: un especialista del equipo de investigación.
Entrevistado: Padre de familia
- Escuela República Dominicana, Ciudad: La Paz,
Entrevistador: un especialista del equipo de investigación.
Entrevistado: Maestra de la escuela.
- Escuela República Dominicana, Ciudad: La Paz,
Entrevistador: un especialista del equipo de investigación.
Entrevistado: Madres de familia.
- Escuela Antonio Chiriotto Localidad: Huatajata - La Paz,
Entrevistador: un especialista del equipo de investigación.
Entrevistado: Maestra de la escuela (4ºA).

Grupo focal:

En las escuelas Nicolás Fernández y República Dominicana de La Paz, y la escuela Antonio Chiriotto de la localidad: Huatajata de La Paz.

Muestra de escuelas investigadas y técnicas utilizadas en Chile

El estudio cualitativo en Chile se basó en las siguientes ocho escuelas:

<i>Establecimientos educacionales estudio nacional Chile</i>	
Particulares subvencionados	
<i>Nombre</i>	<i>Comuna</i>
Escuela particular San Diego	Conchalí
Escuela Alberto Blest Gana	San Ramón
Escuela Mater Dolorosa	Huechuraba
Polivalente moderno Cardenal Caro	Buín
Municipales	
Escuela España	Recoleta
Escuela República de Austria	Estación Central
Escuela Estrella de Chile D-378	Pudahuel
Escuela Villa Independencia	Puente Alto

Escuela San Diego. Este establecimiento educacional se inaugura en el año 1959. Está ubicado en el área norponiente de la ciudad de Santiago, perteneciente a la Comuna de Conchalí. Atiende a niños provenientes de poblaciones obreras de un antiguo sector poblacional. Se define como una institución laica, que auspicia y promueve los valores y principios cristianos de la Iglesia Católica Apostólica y Romana. Se financia con los ingresos que provienen de la subvención estatal y del financiamiento compartido, que es un aporte que mes a mes entregan los padres y/o apoderados, el que asciende a \$ 7.200 (siete mil doscientos pesos chilenos, lo que equivale a USD 11,50 aprox.).

El colegio Alberto Blest Gana surge en 1981 como continuidad de la escuela básica que dirigían desde 1972 los religiosos de la Parroquia de los Parrales. Ubicado en la comuna de San Ramón, atiende a niños y jóvenes de la zona sur de Santiago. Se define como una institución cuya fuente de inspiración son los valores del humanismo, explicitando que “en una primera aproximación al ser humano desde su cosmovisión, nos señala que éste es básicamente persona”.

Esta escuela imparte educación desde el segundo nivel de transición (kinder) hasta 4º año de educación media. Atiende a una matrícula de 1.700 alumnos, distribuidos en cuarenta y cuatro (44) cursos que funcionan en dos jornadas, se financia con los ingresos que provienen de la subvención estatal y del financiamiento compartido, lo cual significa un aporte que mes a mes entregan los padres y/o apoderados, el que asciende a \$ 11.000 (once mil pesos chilenos, lo que equivale a USD 17,00 aprox.).

Escuela Mater Dolorosa. Fundado en 1960, este establecimiento se encuentra ubicado en el área norponiente de la ciudad de Santiago, comuna de Huechuraba, en un sector de poblaciones obreras marginales, en general, de baja calificación técnica. Es una obra de la Congregación de las Religiosas Siervas de María Santísima. Dolorosa de Florencia, congregación sostenedora de la escuela.

La Escuela Mater Dolorosa imparte educación desde el segundo nivel de transición (kinder) hasta 8º año de educación general básica. Atiende a una matrícula de 780 alumnos, distribuidos en 16 cursos que funcionan en dos jornadas, el primer ciclo (1º a 4º) en la tarde y el segundo ciclo (5º a 8º) en la mañana.

Se financia con los ingresos que provienen de la subvención estatal y del financiamiento compartido, que es un aporte que mes a mes entregan los padres y/o apoderados, el que asciende a \$ 4.000 (cuatro mil pesos chilenos, lo que equivale a USD 6,00 aprox.).

Escuela Moderna Cardenal Caro. Es parte integrante del Liceo Moderno Polivalente Cardenal Caro, de Buin, el que se constituye a partir de la fusión del Instituto de Educación, administrado por los Hermanos de la Inmaculada Concepción y el Colegio Moderno Santos Angeles en los años 70, actualmente está a cargo del Obispado de San Bernardo. Atiende a los niños provenientes de comunas de la periferia al sur de Santiago.

Esta institución imparte educación desde el segundo nivel de transición (kinder) hasta 4º año de educación media. Atiende a una matrícula de 900 alumnos, distribuidos en 20 cursos que funcionan, de 3º a 7º básico en jornada escolar completa, y los demás niveles doble jornada.

Se financia con los ingresos que provienen de la subvención estatal y del financiamiento compartido, que es un aporte que mes a mes entregan los padres y/o apoderados, el que asciende a \$ 5.400 (cinco mil cuatrocientos pesos chilenos, lo que equivale a USD 8,50 aprox.).

La Escuela España funciona desde el año 1945 en la Comuna de Recoleta. Se origina cuando en ese mismo año el Fisco accede a recibir en cesión indefinida de parte don Luis Gamboa Perinetti un local de su propiedad para el funcionamiento de una escuela pública. Atiende a alumnos de poblaciones de muy escasos recursos, tales como La Pincoya, Héroes de La Concepción y otras del sector norponiente de Santiago.

Imparte educación desde el segundo nivel de transición (kinder) hasta 8° año de educación general básica a una matrícula de 760 alumnos, distribuidos en 17 cursos que funcionan en dos jornadas, kinder y el primer ciclo (1° a 4°) en la tarde y el segundo ciclo (5° a 8°) en la mañana; se financia con los ingresos que provienen de la subvención estatal, la que es administrada por el Departamento de Educación Municipal.

Escuela Municipal República de Austria. Este establecimiento surge en la década del sesenta, está ubicado en la zona poniente de Santiago, comuna de Estación Central. Atiende a niños provenientes de las poblaciones “Santiago”, “Los Nogales”, “General Bonilla”, “La Palma”, “Gabriela” y otras del sector.

Se imparte educación desde el segundo nivel de transición (kinder) hasta el 8° año de educación general básica, atiende a una matrícula de 764 alumnos, distribuidos en 35 cursos que funcionan en dos jornadas, el primer ciclo (1° a 4°) en la tarde y el segundo ciclo (5° a 8°) en la mañana. Se financia sólo con los ingresos que le asigna la corporación municipal.

Escuela Estrella de Chile. Este establecimiento funciona desde los años sesenta, se encuentra ubicado en la zona poniente, comuna de Pudahuel. Atiende alumnos de poblaciones obreras del sector.

La escuela imparte educación desde el segundo nivel de transición (kinder) hasta el 8° año de educación general básica, atiende a una matrícula de 1.168 alumnos, distribuidos en 31 cursos que funcionan en dos jornadas, kinder y primer ciclo (1° a 4°) en la tarde y el segundo ciclo (5° a 8°) en la mañana. Se financia con los ingresos que provienen de la subvención estatal.

Escuela Villa Independencia. El establecimiento educacional “Villa Independencia” es una entidad integrada al área municipal en el año 1981. Tiene como sostenedor a la Corporación de Educación Salud y Atención de Menores de Puente Alto, que es una corporación sin fines de lucro presidida por el Alcalde de la Comuna. Imparte educación desde el segundo nivel de transición (kinder) hasta 8° año de educación general básica. Atiende a una matrícula de 1.629 alumnos, distribuidos en 36 cursos que funcionan en dos tipos de jornadas, de 3° a 8° en jornada completa, de kinder a 2° básico en doble jornada.

A continuación se presenta un cuadro sintético con la descripción de las escuelas.

<i>Establecimientos</i>	<i>N° alumnos</i>	<i>N° cursos</i>	<i>Promedio alumnos por cursos</i>	<i>Promedio alumnos por cada docente</i>	<i>Promedio alumnos por cada funcionario no docente</i>	<i>Monto por financia- miento compar- tido</i>
Esc. San Diego	1.526	36	42,4	46,2	117,3	7.500
Col. Alberto Blest Gana	1.700	44	38,7	32,0	130,7	11.000
Esc. M. Dolorosa	780	16	48,7	33,9	55,7	4.000
Esc. Cardenal Caro	900	20	45,0	17,6	69,2	5.400
Esc. España	760	17	44,7	29,2	253,3	0,0
Esc. Rep. de Austria	764	35	21,8	26,3	95,5	0,0
Esc. Estrella de Chile	1.168	31	37,6	31,5	116,8	0,0
Esc. Villa Independencia	1.629	36	45,3	39,3	85,7	0,0

Muestra de escuelas investigadas y técnicas cualitativas utilizadas en Colombia

Las escuelas en donde se efectuó la investigación en Colombia fueron cinco instituciones pertenecientes a tres entidades territoriales, Bogotá (2), Córdoba (2) y Tulúa (1), cuatro son oficiales y una privada. De estas instituciones tres son públicas: una urbana y dos rurales; dos privadas: una urbana y otra rural.

Observación:

<i>Institución</i>	<i>Aula</i>	<i>Recreo</i>	<i>Reunión docentes</i>
Escuela Villa Fátima	2 clases español 3° y 4° 2 clases matemáticas 3° y 4°	3 veces	una
Escuela Calle Larga	2 clases español 3° y 4° clases matemáticas 3° y 4°	3 veces	una
Escuela San Vicente de Paul	2 clases español. 3° y 4° 2 clases matemáticas. 3° y 4°	3 veces	Una
Colegio Cooperativo	1 clase español 3° y 4° 1 clase matemáticas 3° y 4°	2 veces	una
CED. Antonio Villavicencio	1 clase español. 3° y 4° 1 clase matemáticas 3° y 4°	2 Veces	una una

Entrevistas:

Escuela rural mixta Nuestra Señora de Fátima			
<i>Número</i>	<i>Actor</i>	<i>Grado</i>	
3	Estudiantes	Tercero	
3	Madres de familia	Tercero	
3	Estudiantes	Cuarto	
3	Padres de familia	Cuarto	
3	Docentes	Tercero y Cuarto	
1	Directivo docente		
Escuela Nueva Calle Larga			
<i>Número</i>	<i>Actor</i>	<i>Grado</i>	
2	Estudiantes	Tercero	
2	Madres de familia	Tercero	
2	Estudiantes	Cuarto	
2	Madres de familia	Cuarto	
1	Docente		
Escuela San Vicente de Paul			
<i>Número</i>	<i>Actor</i>	<i>Grado</i>	
2	Estudiantes	Tercero	
2	Madres de familia	Tercero	
2	Estudiantes	Cuarto	
2	Madres de familia	Cuarto	
2	Docentes		
Centro Educativo Distrital Antonio Villavicencio			
<i>Número</i>	<i>Actor</i>	<i>Grado</i>	
2	Estudiantes	Tercero	
2	Madres de familia	Tercero	
3	Estudiantes	Cuarto	
3	Madres de familia	Cuarto	
2	Docentes	Español	
Colegio Cooperativo Altamira y Barrios Sur Orientales			
<i>Número</i>	<i>Actor</i>	<i>Grado</i>	
3	Estudiantes	Tercero	
2	Madres de familia	Tercero	
3	Estudiantes	Cuarto	
3	Madres de familia	Cuarto	
2	Docentes	Matemáticas y lenguaje	

Grupos focales:

Escuela rural mixta Nuestra Señora de Fátima		
<i>Número</i>	<i>Actor</i>	<i>Grado</i>
4	Estudiantes	Tercero y Cuarto
4	Padres de familia	Tercero y cuarto
1	Docente	Tercero y cuarto
Escuela Nueva Calle Larga		
<i>Número</i>	<i>Actor</i>	<i>Grado</i>
3	Estudiantes	Tercero y cuarto
3	Madres de familia	Tercero y cuarto
Escuela San Vicente de Paul		
<i>Número</i>	<i>Actor</i>	<i>Grado</i>
2	Estudiantes	Tercero y Cuarto
2	Madres de familia	Tercero y Cuarto
1	Docentes	
Centro educativo distrital Antonio Villavicencio		
<i>Número</i>	<i>Actor</i>	<i>Grado</i>
2	Maestros	Tercero y Cuarto
2	Alumnos	Tercero y Cuarto
2	Padres de familia	Tercero y cuarto
Colegio cooperativo Altamira y Barrios Sur Orientales		
<i>Número</i>	<i>Actor</i>	<i>Grado</i>
2	Estudiantes	Tercero y cuarto
2	Madres de familia	Tercero y cuarto
1	Docentes	Matemáticas y lenguaje

Muestra de las escuelas investigadas y técnicas utilizadas en Costa Rica

En este país la investigación se desarrolló en cuatro escuelas. Tres ubicadas en San José y una en Cartago, esta última se encuentra en zona rural; las ubicadas en San José correspondieron respectivamente una a zona urbana, a urbana marginal y a zona semiurbana.

Características de los niños en la asignatura de matemática

<i>Características</i>	<i>Escuelas</i>			
	<i>Rural</i>	<i>Urbana</i>	<i>Urbana marginal</i>	<i>Semiurbana</i>
Tipo de Población	Heterogénea porque proviene de fuera y dentro del cantón	Heterogénea Urbana	Heterogénea porque proviene de fuera y dentro del cantón	Heterogénea porque proviene de fuera y dentro del distrito
<i>Edad</i>	<i>9 a 11 años</i>	<i>6-7 años</i>	<i>7-12 años</i>	<i>8 a 10 años</i>
Sexo	16 mujeres 11 niños	13 hombres 8 mujeres	11 hombres 20 mujeres	15 hombres 12 mujeres
<i>Nivel Educativo</i>	<i>III Año</i>	<i>I Año</i>	<i>I Año</i>	<i>II Año</i>
Condición Socioeconómica	Clase Media (alta-baja)	Heterogénea Clase media y media baja	Clase media baja y precaria	Heterogénea Clase media y media baja
Rendimiento académico	-Tres niños repiten el curso -Hay dos niños con adecuación curricular	- Dos niños repiten el curso - Hay una niña con adecuación curricular	Gran cantidad de estudiantes repiten el año, hay extranjeros con extraedad para ese nivel.	Algunos niños tenían adecuación curricular

Las técnicas propuestas para la investigación se aplicaron del siguiente modo:

Observación:

La observación permitió que el grupo investigador entrara a las aulas en estudio con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes, garantizándoles seguridad en la confidencialidad de la experiencia y en la utilidad futura de la información obtenida.

Para lograr la recolección de los datos el grupo de investigación, compuesto por cuatro especialistas, se organizó de la siguiente manera: un especialista se responsabilizó de la escuela rural; otro especialista de la escuela urbana; el tercer especialista se hizo cargo de la escuela urbano-marginal y el cuarto especialista de la semiurbana. Además se acordó que las observaciones siempre serían realizadas por el responsable de cada escuela, acompañado de otro de los colegas investigadores. Esto permitió obtener una mayor riqueza de información, además de realizar las triangulaciones respectivas.

Entrevistas:

Las entrevistas en profundidad se hicieron al director y a la maestra de matemática y español en cada escuela. Fueron realizadas con previa cita por el investigador responsable de cada centro, en algunos casos se hizo acompañar por otro colega. Con anterioridad el grupo investigador elaboró una guía para la entrevista y en torno a ésta se hizo el trabajo. De los datos obtenidos se construyó una crónica.

Grupos focales:

En cada escuela se efectuaron grupos focales a cuatro grupos: dos a niños de español y matemática respectivamente, y dos a los padres de familia de estos niños. En este trabajo participó todo el grupo investigador. Como actividades previas a la práctica se realizaron dos acciones: a) se les solicitó a los niños que dibujaran su clase de matemática y español respectivamente, b) se planificó tomando como eje de discusión el dibujo que los niños habían hecho. De los resultados obtenidos en cada grupo focal se construyeron las crónicas respectivas.

Muestra de escuelas investigadas y técnicas utilizadas en Cuba

El estudio de referencia se realizó en cinco de las escuelas cubanas que conformaron la muestra del Primer Estudio Internacional Comparativo.

Para la recopilación de los datos se realizaron: i) 15 observaciones a las escuelas de la muestra, 40 observaciones a clases de matemática, ii) entrevistas a 10 maestros, y iii) 8 grupos focales compuestos por 40 alumnos en total de los maestros entrevistados.

Situación geográfica de las escuelas de la muestra

<i>Escuela</i>	<i>Provincia</i>	<i>Municipio</i>	<i>Estrato</i>
Camilo Cienfuegos	Ciudad de la Habana	Habana del Este	Megaciudad
Angélica Arias	La Habana	Güira de Melena	Rural
Raúl Perozo	Sancti Spiritus	Yaguajay	Urbana
Ignacio Agramonte	Ciego de Avila	Morón	Urbana
Ignacio Agramonte	Santiago de Cuba	Santiago de Cuba	Megaciudad

En cada una de las cinco escuelas de la muestra de este estudio se observaron ocho clases a dos maestros dos de Lengua Española y dos de Matemática.

Los 10 docentes que fueron observados en un total de 40 clases formaron parte de la muestra del Primer Estudio Internacional Comparativo del LLECE, por lo que se puede afirmar que todos llevaban como mínimo, al momento de las observaciones, más de tres cursos escolares en sus respectivas escuelas.

Ese total de clases se distribuyó en los grados siguientes: 4 en primero, 4 en segundo, 24 en tercero, 4 en cuarto y 4 en sexto, es decir, 36 (90%) en el primer ciclo (de primero a cuarto grados) y el resto en el último grado del segundo ciclo de la escuela primaria en Cuba.

Buscando unidad en el análisis se elaboró una guía de observación estructurada suficientemente general como para que se midieran los elementos didácticos más importantes, válidos para matemática.

Como parte del estudio de referencia, se entrevistó un total de diez maestros de las cinco escuelas que conformaron la muestra. Los grados en los cuales ellos impartían sus clases se exponen en la tabla siguiente:

<i>Escuelas</i>	<i>1°</i>	<i>2°</i>	<i>3°</i>	<i>4°</i>	<i>5°</i>	<i>6°</i>	<i>T.</i>
Camilo Cienfuegos				1		1	2
Angélica Arias				1		1	2
Raúl Perozo				1	1		2
Ignacio Agramonte (C. de Avila)					1	1	2
Ignacio Agramonte (S. de Cuba)				1		1	2
Total por grado				4	2	4	10

Como parte de este estudio se entrevistó en grupo focal a cuatro alumnos de cada uno de los 10 maestros entrevistados, como se muestra en la tabla siguiente:

<i>Escuelas</i>	<i>1°</i>	<i>2°</i>	<i>3°</i>	<i>4°</i>	<i>5°</i>	<i>6°</i>	<i>T.</i>
Camilo Cienfuegos				4		4	8
Angélica Arias				4		4	8
Raúl Perozo				4	4		8
Ignacio Agramonte (C. de Avila)					4	4	8
Ignacio Agramonte (S. de Cuba)				4		4	8
Total por grado				16	8	16	40

Muestra de escuelas investigadas y técnicas utilizadas en Venezuela

Se trabajó con cinco escuelas: dos en Caracas, ciudad capital con más de cinco millones de habitantes. Otra se encuentra en Valencia, ciudad industrial de casi dos millones de habitantes, la cuarta se ubica en una ciudad intermedia menor al medio millón, asiento de una economía agrícola: la histórica ciudad del Tocuyo, en el Estado Lara. La última, en un pequeño caserío rural del Estado Barinas, en los llanos occidentales venezolanos.

Las escuelas estudiadas fueron las siguientes:

Escuela parroquial Madre Cabrini, manejada por la iglesia y que se localiza en el tumultuoso barrio del 23 de Enero, originado en la modernización urbana de los años 50.

Escuela Prudencio Diez, ubicada en otro barrio popular de Caracas, El Cementerio, que al igual que el anterior experimenta con fuerza la crisis económica de la metrópoli, tiene altas tasas de trabajo informal y aloja vecindarios sometidos a las secuelas de la violencia.

La Escuela Santiago Mariño se ajusta a la morfología social de la ciudad industrial más tradicional de la época de la sustitución de importaciones. Asociada esta ciudad a la instalación de los primeros emporios de las economías del montaje automotriz y textil, su morfología tiende a resultar más del crecimiento de una población obrera y una capa media profesional que del trabajo burocrático en una sociedad donde el Estado es el máximo empleador. Tal vez por este hecho, es el núcleo dinámico de uno de los pocos estados, el Estado Carabobo, que ha venido promoviendo intensamente la descentralización y se ha visto favorecido por la continuidad gubernamental, lo cual le ha prestado un apoyo decidido en la agenda de desarrollo regional a la educación. Bajo gestión de la administración de Estado, su ubicación en un complejo residencial de clase media y su condición de institución pública abierta socialmente, la hacían interesante.

La Escuela República Dominicana resultó ser uno de los símbolos culturales de una ciudad con importancia desde la colonia, entre otras cosas, por ser el centro de una pequeña burguesía agraria con una nada despreciable vida intelectual. La escuela tiene de particular el constituir una de aquellas que prosperaron con la implantación de las pedagogías de la Escuela Nueva y en el momento más prestigioso de red de escuelas nacionales.

La escuela General Francisco de Miranda se emplaza en una pequeña localidad campesina y todo nos indicaba que no difería en nada de las características propias de una escuela rural. Como casi todas las escuelas rurales, ésta también depende de la administración estatal.

Sin perder de vista que el propósito del Estudio fue analizar la manera como se gestiona y organiza la acción pedagógica en las escuelas, se recogió la información de la vida cotidiana de las escuelas, dentro de la tradición etnográfica del “programa de investigación de la Grounded Theory”¹⁸.

Para esta tradición la investigación remite a un esquema de orientaciones generales¹⁹ que guía la producción de datos e interpretaciones, teniendo en mente las múltiples perspectivas que ofrecen los investigadores y los miembros de las instituciones²⁰. Este equipo de investigación asumió como tarea recoger evidencias que permitieran observar lo que hace de la vida de estas escuelas una experiencia ideográfica²¹, en la manera como funcionan, imparten enseñanza y perciben su misma experiencia.

Para cubrir los objetivos generales, el trabajo de campo procuró registrar episodios²² de estas escuelas desde tres ámbitos de la vida cotidiana. Uno relacionado con lo que hacen, otro vinculado al cómo viven las personas que trabajan en ellas y un tercero que tiene que ver con los sentidos que le atribuyen los miembros de esas comunidades a lo que hacen.

La materia prima proviene de: i) observaciones a las escuelas y a los salones de clase durante las lecciones de matemáticas y lenguaje de los terceros grados, ii) entrevistas a los maestros, y iii) *focus groups* a los alumnos de estos grados. Se utilizaron también como fuentes de información, documentos, fotografías, carteles y archivos. Por estos medios se recogió un valioso material con información útil

¹⁸ De acuerdo a esta tradición metodológica de la investigación cualitativa, la construcción teórica es el resultado de la confrontación permanente de los datos (método de la comparación constante de Glazer y Strauss) ordenados en síntesis progresivas –sistemas de categorías– que se elaboran por inducción y nunca por reducción analítica, cuyo punto de partida son los datos y de llegada –siempre provisional– la saturación de los mismos para decir con respecto a lo investigado. Ver al respecto Orlando Mella, “Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa”, en Proyecto Estudio Cualitativo de Escuelas con Resultados Destacables (Santiago de Chile: Laboratorio de Evaluación de la Calidad de la Educación, Orealc, Documento 4, 1998). También, Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (Chicago: Aldine: 1967).

¹⁹ Para estas corrientes de la investigación cualitativa en Ciencias Sociales, el método no es otra cosa que un cuerpo de recomendaciones para ordenar los materiales (diseño emergente) y para identificar temas y construir hipótesis que van surgiendo desde los mismos materiales (teoría desde la base). S. J. Taylor y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación* (Buenos Aires: Paidós Studio, 1990)..

²⁰ En el sentido planteado por Bogdan y Taylor según los cuales no hay verdad, sino perspectivas. Robert Bogdan and Sari Biklen, *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods* (Boston: Allyn y Bacon, 1982).

²¹ Idem.

²² En la acepción metodológica que tiene el término para Lincoln y Guba. Ivonna S. Lincoln and Egon G. Guba, *Naturalistic Inquiry* (Beverly Hills: Sage, 1985).

para disponer de pistas con respecto al mundo de la gestión en la escuela y la acción pedagógica en el aula. Se buscó información en los distintos territorios de la escuela: oficinas, salas de clase, patio, corredores y entrada. En dos de las escuelas, en las cuales había un solo maestro de tercer grado, se incorporó al director, mientras que en una tercera también al solicitarlo fue incluido.

Adicionalmente a las observaciones y conversaciones (entrevistas y grupos focales), a los documentos y a las fotografías, se efectuó un inventario por medio de una ficha de observación. Este proveyó de un registro útil acerca de las características y las condiciones de las instalaciones, los equipamientos y los mobiliarios de las escuelas, así como también datos sobre las familias y los hogares. La investigación en este país se orientó a identificar las “cosmovisiones” mediante las cuales lo que hacen es recreado cotidianamente como “saber” en la administración de las escuelas y en el trabajo de enseñar, otorgándole por lo demás finalidades a las tareas que hacen e identidad al hecho de pertenecer a las organizaciones. Todos los anteriores, sea dicho nuevamente, son considerados como terrenos en donde se construye la “costumbre” de estas escuelas, en tanto instituciones concretas portadoras de una idiosincrasia particular²³.

²³ Acotamos así etnográficamente el concepto de organización que empleamos al campo de los “...establecimientos sociales –o instituciones en el sentido corriente de la palabra– [vale decir, a los]...sitios donde se desarrolla una determinada actividad”. Aunque es bueno decirlo en nuestro caso la investigación se mueve más allá de la institución en sí y recoge evidencias del mundo social en el que se mueven. Erving Goffman, *Internados* (Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1972), pág. 17.

VI. Proceso de obtención de resultados

El proceso de obtención de resultados se basa en una orientación teórica metodológica determinada que a continuación se describe.

El carácter tipificador y no generalizador de los resultados

Una de las características centrales de los estudios cualitativos es la búsqueda de significados que permitan comprender los procesos sociales y en este caso educacionales, sin pretender tener representación estadística, vale decir, estos resultados no buscan ser generalizables a una población mayor.

La utilidad de los estudios cualitativos puede verse cuestionada si no se vincula de alguna manera la individualidad de los casos estudiados con la generalidad. Con énfasis debe señalarse en este contexto que la investigación educativa tiene que ver tanto con la individualidad como con la generalidad, sean los métodos cuantitativos o cualitativos. La unificación se cumple, en el caso de los estudios cualitativos, a través del desarrollo y utilización de conceptos generales llamados

tipos ideales, en el estudio de individuos particulares, acontecimientos o sociedades o, como en este caso, de situaciones escolares.

Además, cuando se han investigado escuelas en los estudios nacionales se ha hecho en una perspectiva del estudio social y no individual, pues lo característico para un acto social es que el significado que le asigna el sujeto actuante a ese acto esté relacionado con la conducta de otros, y se orienta en conformidad con ésta. Así, la investigación educacional al usar técnicas cualitativas, desde esta perspectiva, se dedica al estudio del significado del accionar de diferentes actores educativos, en la medida que se orienta según la conducta de otros.

La presentación y análisis de los resultados de las investigaciones nacionales se hace por tanto en la perspectiva de constituir tipificaciones ideales. El tipo ideal es una de las contribuciones más conocidas de Max Weber a la ciencia social contemporánea: un tipo ideal está formado por la acentuación unidireccional de uno o más puntos de vista y por la síntesis de una gran cantidad de fenómenos concretos individuales, muchos de ellos difusos, discretos, más o menos presentes y ocasionales, los que son ordenados de acuerdo a los puntos de vista acentuados unidireccionales en un concepto analítico unificado.

Así, un tipo ideal es un concepto construido por el analista, basado en orientaciones teóricas para capturar las principales características de algunos fenómenos sociales o educativos como en este caso. Los elementos de un tipo ideal no pueden ser combinados arbitrariamente, sino que a base de sus compatibilidades, y al hablar de compatibilidades estamos haciendo referencia a las interrelaciones entre los fenómenos estudiados.

El análisis que se desarrolla a continuación se inscribe en las perspectivas desarrolladas por la escuela Weberiana, la cual plantea que las ciencias sociales tienen que buscar entender los fenómenos sociales en términos de categorías “significativas” de experiencia humana y que, por tanto, el esquema de causalidad funcional de las ciencias naturales no es aplicable a las ciencias sociales. *De allí se deriva también la irrelevancia de la búsqueda de la representatividad estadística.*

En esta perspectiva, toda conducta desarrollada en un sistema escolar y socialmente significativa es una expresión de estados psíquicos motivados. De allí la importancia de los actores del sistema educativo en los análisis desarrollados, y consecuentemente el analista no puede contentarse con ver los procesos sociales escolares simplemente como concatenaciones de acontecimientos externamente relacionados y que el establecimiento de correlaciones es su meta última. Al contrario, desde el marco de este Estudio, se deben construir “tipos ideales” o “modelos motivacionales” en base a los cuales se busque “entender” la conducta de los actores del sistema educativo a través de imputar contenidos de acción a los actores envueltos en ella.

Aspectos con significado relacional: predicción de componentes no presentes

El análisis que se presenta no se efectuó buscando aspectos repetitivos en los estudios nacionales, sino que lo que se buscó fue detectar los aspectos significativos.

El proceso de búsqueda de esos aspectos significativos se basa en su peso relacional, vale decir, en que constituyen nodos dentro de una red de situaciones, características y hechos en el sistema escolar, de tal forma que conllevan la presencia de otros aspectos, o su sola presencia llevará en un plazo corto a que se den otros aspectos de la red y tipifiquen el sistema escolar. Por ejemplo, lo más probable es que una relación de tipo A entre alumnos y docentes se dé con un tipo de relación también A entre docentes y directivos. Puede que en un estudio nacional se detecte la primera relación, pero su presencia permite asumir que también existirá la segunda relación, aunque no se observe en primera instancia directamente.

Por ello, la investigación se focalizó en los aspectos significativos, dígase, aspectos con peso relacional presentes en las escuelas y las relaciones entre los actores educativos sujetos de este estudio, y basta para tipificarlo que se señale su presencia en uno o dos estudios nacionales.

Por otra parte, no se pretende que al señalar su presencia en un estudio nacional sea generalizable a los otros estudios nacionales. Sólo tienen valor para la constitución de la tipificación ideal. La tipificación ideal no existe en ningún estudio nacional en particular, pero permite hacer pronóstico y postular la mediata estructuración de modelos de relaciones entre los aspectos significativos señalados. Así, en el análisis aquí presentado el lector podrá verificar que la sustentación de los conceptos explicativos a los temas de estudio propuestos puede aparecer ejemplificado tanto con uno (1) como con dos (2) o más casos, lo que está dentro del marco de este tipo de investigación.

El proceso de validación de los casos usados en el análisis cualitativo

El proceso de análisis que se ha empleado utiliza los casos aportados por los estudios nacionales eligiendo una o varias citas desde esos datos. Sin embargo, como se menciona anteriormente el número de ellos no es el criterio básico para validar las afirmaciones hechas en términos conclusivos. La razón básica radica en el carácter de la investigación cualitativa, la que trabaja con descripciones verbales o explicaciones del fenómeno estudiado elegidas en razón de su significación. Es decir, en

qué medida apuntan a la esencia, naturaleza, comportamiento del objeto estudiado, en contraste con la exposición ofrecida en la investigación cuantitativa que trabaja con cifras.

La lógica y el proceso de la investigación cualitativa comprenden una búsqueda de información, donde en los estudios nacionales generalmente se tuvo que comenzar con una impresión algo vaga de lo que se quería estudiar, con grandes temas o conceptos llamados sensibilizadores. A partir de allí se dio comienzo a un proceso de sistematización, donde en el informe final se eligieron por su carácter cualitativo una o más referencias para dar validación a las afirmaciones del estudio.

En la primera fase de simplificación del estudio, el material aportado por los estudios nacionales ha sido inspeccionado desde el punto de vista teórico, y sólo los puntos pertinentes desde este ángulo se tomaron en cuenta. Los detalles que difieren de un caso a otro, de una escuela a otra, de forma aleatoria se han omitido o se han puesto de lado de forma que las líneas generales de los datos puedan ser discernidas más fácilmente.

En este contexto es importante enfatizar que la investigación cualitativa no trabaja validando empíricamente, sino utilizando un proceso de validación lógica, donde lo central es la consistencia teórica de un texto con los otros textos. Por ello, la segunda fase ha consistido en una clasificación de las observaciones: se ha intentado ver si hay algún común denominador en los datos y procede a dar forma a una regla que gobierna todas las observaciones. Esta estructura general serán los rasgos típicos de un cierto caso o escuela o de varios casos o escuelas.

La lógica es que a veces podemos utilizar simplemente un único ejemplar o caso que ilustra el problema que nos interesa, otras veces se continúa estudiando, comentando y ejemplificando el mismo objeto, o un grupo progresivamente creciente de objetos hasta que llega a ser evidente que no se puede profundizar más en el problema.

Una indicación de este estado de “saturación” del estudio es que el análisis de nuevos elementos o casos ya no revela conocimientos interesantes. En otras palabras, cuando se usó un solo ejemplo o caso es porque se concluyó que ese caso o ejemplo “saturaba” esa parte del estudio. En otras situaciones se asumió que se necesitaban varios ejemplos para “saturar” el objeto teórico analizado.

El análisis de un campo empírico cualitativo puede ser una tarea bastante exigente y voluminosa. Los informes pueden incluir cientos o miles de páginas manuscritas, de las que hay que utilizar las pocas páginas de hallazgos significativos, la tarea se hará mucho más fácil tan pronto como se especifique la invariancia que se persigue. Tras esa decisión, se puede omitir todo el material que ya no sea pertinente y comprimir la información pertinente, esto es, lo que se ha pretendido hacer en este estudio.

VII. Resultados del Estudio

Considerando lo expuesto en el apartado anterior respecto al Proceso de Obtención de Resultados, este Estudio concluye:

Resultados en el Areas de Gestión Escolar (Nivel de Escuela)

Tema: procesos relacionados con la construcción del ambiente de aprendizaje en la escuela

- En una escuela con resultados destacables, los alumnos tienen un papel protagónico en el proceso de aprendizaje. La dicotomía pasividad-actividad aparece presente en una forma más o menos explícita, y se advierte una evaluación positiva de esta última. Uno de los procesos que caracterizan a las escuelas con resultados destacables es el papel cada vez más activo de los alumnos, donde éstos no son simplemente objetos pasivos de los conocimientos que reciben del docente. Especialmente

- interesante es el proceso de contextualización que adquiere esta participación. (Cuba). “Después se realizan distintas actividades en el matutino, apreciándose un papel protagónico de los alumnos, una de las cuestiones más tratadas en éstos, estuvo relacionada con los resultados de la delegación deportiva cubana en las olimpiadas de Sidney, Australia, y el secuestro de una avioneta en nuestro suelo conducida hacia los Estados Unidos. En sentido general, los escolares conducen adecuadamente esta actividad y se expresan bien”.
- En una escuela con resultados destacables, el orden está a la base de los procesos que construyen el ambiente de aprendizaje. Otro aspecto interesante es el orden. Éste puede adoptar diferentes variantes, desde un ambiente armónico hasta la disciplina como rasgo fundamental. Como lo señala uno de los informes: (Cuba). “Concluido el matutino, los alumnos se dirigen a sus aulas de manera ordenada, donde durante diez minutos debaten y reflexionan, dirigidos por el docente, temas políticos, culturales, deportivos, sociales, económicos, etc., de actualidad nacional e internacional, e incluso de interés local. En todos los casos hubo buena participación de los alumnos y una aceptable información de los temas objeto de atención por parte de éstos y sus maestros, cuyas principales fuentes son la prensa plana, radial y televisiva, las mesas redondas informativas que se llevan a cabo en el país en el horario de la tarde y las actividades de la propia escuela”.
 - La escuela de resultados destacables es una escuela donde los distintos niveles docentes colaboran y trabajan en equipo en un ambiente con escaso énfasis en las jerarquías. Los procesos de aprendizaje en este tipo de escuelas parecieran también orientarse fuertemente al trabajo en equipo, donde se producen nexos significativos entre docentes y directivos, nexos que adquieren un carácter menos jerárquico que en el pasado. (Cuba). “En la escuela Angélica Arias se observó una sesión de preparación metodológica entre todos los docentes de la escuela. La misma consistió en la impartición de una clase demostrativa de matemática 5° grado por parte de una de las maestras, y el debate posterior entre los docentes, de la calidad de la clase observada, en el debate primó un profundo espíritu crítico, autocrítico y colaborativo entre los maestros. No se evidenció liderazgo técnico por parte de la directora en esta sesión de trabajo”.
 - En estas escuelas racionalidad y emocionalidad se dan en forma de procesos complementarios. Razón y emoción adquieren distinto peso en las presentaciones de los informes nacionales de escuelas con resultados destacables. En algunos de ellos se

enfatisa la racionalidad en las relaciones, donde el docente adquiere el rol central de orientador racional. Dos ejemplos a continuación indican ambas dimensiones, que no aparecen como dicotómicas, sino como complementarias. (*Colombia*). “Para los niños, las actividades más agradables son las de desarrollar las tareas en grupo. Los ejercicios y los dictados también ayudan a entender y a tener la mente más abierta y saber contestar, los juegos son la mejor forma para aprender, siempre y cuando los profesores tengan paciencia. También es útil cuando el profesor, al inicio de cada clase, pregunta si el tema se vio. Así, hace una evaluación de cómo se van dando los procesos de aprendizaje en los estudiantes, evidenciando qué vacíos han quedado”.

(*Cuba*). “En sentido general las clases observadas cumplen el principio de la asimilación consciente de los contenidos de enseñanza por parte de los alumnos, pues los maestros manifiestan con claridad los propósitos de las clases, propician que los escolares comprendan el valor del nuevo aprendizaje, y los orientan adecuadamente hacia los objetivos propuestos” .

- La irrupción de los padres como actores significativos aparece con mucha fuerza en la mayor parte de los informes.

Los padres aparecen teniendo un papel pasivo en algunas realidades, la participación de los padres parece ser el sello predominante en estas escuelas, no sólo asisten a reuniones a la escuela o cooperan, sino que se integran, con mayor o menor tensión, en lo que acontece en la escuela e incluso en la sala de clases.

(*Chile*). “El apoderado es preocupado, aunque sea un poquito, él tiene su preocupación y uno puede llegar a ellos, no hay apoderados muy agresivos, bueno, en alguna oportunidad alguno ha sacado su carácter pero en general no es así, hemos tenido épocas malas con respecto al centro de padres, pero también hemos tenido épocas excelentes, que cuando necesitábamos estaba ahí, duró como dos o tres años, fue excelente, una entrega total a la escuela, sumamente preocupada”.

(*Colombia*). “Del tiempo de la clase consideran que es suficiente para las actividades que los niños realizan en el aula y en la institución; sin embargo, un grupo minoritario de padres cree que no es suficiente y se deberían ampliar los horarios de trabajo para que los niños aprendieran más y para que los niños permanezcan dentro de la institución y no corran peligros en las calles”.

- En estas escuelas los niños y niñas empiezan a aparecer como individuos, donde adquiere mayor importancia la individualidad que el grupo.

Otro aspecto común es el apoyo a la individualidad de los alumnos, el encuentro de caminos para apoyar el desarrollo personal de cada niño. Este aspecto aparece como central en las preocupaciones de los docentes y punto de partida para la estructuración de distintas estrategias de enseñanza.

(Chile). “(Para uno de los directores entrevistados aparece como el elemento relevante de su establecimiento la calidad de alumnos, este reconocimiento ha sido expresado de la siguiente manera)”. La calidad de alumnos, hablo de un alumno con valores, cosa que no es fácil en este minuto, es cierto que fallamos en muchas cosas pero uno cuando entra en la comparación pienso que estará bien, pero podríamos estar mejor, hay casos muy particulares que no se están logrando, pero la mayoría sí, el niño es responsable, nos preocupa que tenga bien en cuenta la responsabilidad del colegio, que lo represente bien”.

(Colombia). “El manejo flexible del tiempo también afecta el aprendizaje, porque los niños no se sienten presionados por el tiempo sino que van a su ritmo, aunque hay áreas que ellos prefieren y en las que quisieran pasar todo el tiempo trabajando”.

- Las escuelas con resultados destacables son escuelas que encuentran el camino a la innovación.

En estas escuelas hay espacio para programas nuevos, tanto los que reciben desde el nivel central como los que la propia comunidad escolar desarrolla por propia iniciativa.

(Costa Rica). “En la escuela rural observada se promueven los valores del ser costarricense estimulando ambientes de aprendizaje para tal fin. Esto se evidencia en la realización de actividades cívicas que para toda la escuela se realizaron en el mes de septiembre. Como también el día del niño en donde hubo una amplia participación de todos los niños en concursos y juegos, desarrollo del programa de valores; Programa de Lenguas Extranjeras; Programa de Informática Educativa; Intercambio Escolar; Programa de Informática Educativa Escuela de Excelencia”.

Tema: el ámbito organizacional de la escuela

- Existe un proceso hacia una organización que toma en consideración para la gestión a todos o la mayor parte de los actores del sistema educativo.

Los ambientes organizacionales de las escuelas aparecen como sujetos a transformaciones muy importantes. La organización jerárquica, con un líder autocrático personificado en el director, aparece como una persona que comparte el poder.

(Cuba). “Las directoras de las cinco escuelas comparten con los maestros y alumnos el gobierno escolar, observándose en este sentido un estilo de dirección horizontal... En todos los centros prevalece un estilo de dirección democrático, con una participación muy activa de todos los trabajadores, cuyas opiniones son escuchadas. Una de las maestras entrevistadas es secretaria general de la sección sindical de la escuela, es decir, de la organización de base de los trabajadores del centro, y subraya que en los consejos de dirección

(sesionan mensualmente como órgano de dirección) ella expresa las inquietudes de los trabajadores, sus problemas y preocupaciones, los cuales son atendidos y debatidos por todos sus miembros”.

“En resumen, las decisiones son colectivas y se discuten primero en el consejo de dirección y después en la asamblea de los trabajadores, todos los meses”.

“Administrativamente el colegio por ser una cooperativa se encuentra organizado jerárquicamente de la siguiente forma: asamblea general de asociados, consejo de administración, la gerencia encargada de establecer la representación de la institución y la parte educativa está conformada por el consejo directivo, el consejo académico, consejo estudiantil y de docentes. La cooperativa está conformada por 60 asociados, entre los cuales encontramos profesores y ex alumnos”.

En este nuevo tipo de organización escolar, que al parecer está en transición hacia formas no-autoritarias, no hay sin embargo claridad respecto de qué alternativas o modalidades adoptará; los padres y los alumnos son quizás los nuevos actores, con más fuerza en la participación organizacional de los padres que de los alumnos.

(*Colombia*). “El gobierno escolar está conformado por los alumnos de quinto y sexto grado, con lo cual se excluye a los estudiantes de los niveles inferiores. Las oportunidades de participar para los estudiantes de primaria son muy limitadas. En teoría, el gobierno escolar debe ayudar a mejorar el colegio, pero en la práctica los estudiantes no perciben que esta figura realice algún tipo de labor. Sin embargo, hay unos que consideran que el gobierno estudiantil presta un acompañamiento a la coordinación de la institución, realizando funciones de control de disciplina en los descansos. Sólo un grupo de alumnos seleccionados por las directivas del colegio participó en las elecciones de los representantes del gobierno estudiantil”.

(*Cuba*). “La instancia de participación más utilizada es el Consejo Directivo conformado por padres de familia, maestros, alumnos, ex-alumnos y representantes de la comunidad. En este Consejo los estudiantes hacen presencia activa a través del Personero Escolar y tienen voz y voto efectivo en la toma de decisiones para la vida escolar”.

“Según los docentes para la elaboración del PEI se tuvo en cuenta a los padres de familia, quienes en su momento consideraron que lo principal era que les enseñaran a sus hijos a leer, escribir y a realizar las operaciones matemáticas básicas, de allí que el énfasis que se ha colocado al trabajo en la institución está centrado en las asignaturas de matemáticas y español y en este momento el director de la institución considera que la propuesta de los padres y por tanto la misión del PEI son una realidad”.

- El espíritu organizacional que caracteriza a estas escuelas es el clima de relaciones no autoritarias, de carácter emocional positivo entre los actores de la comunidad escolar.

En estas escuelas se observa un naciente tipo de relaciones que se han establecido entre docentes y alumnos. Este nuevo tipo de relaciones aflora con características y consecuencias en prácticamente todos los textos provenientes de entrevistas, grupos focales, observaciones.

(*Colombia*). “El principal factor para permitir que en esta escuela se mantenga el ambiente idóneo para aprender, son las relaciones que sostienen las docentes entre sí y especialmente con los estudiantes, entre ellos las relaciones son amables, de equipo y colaboración mutua. Con los estudiantes el trato es bastante afectivo, de confianza y respeto mutuos”.

La existencia de relaciones conflictivas entre los estudiantes no aparece en los textos analizados, lo cual conduce a señalar la tendencia a tener un clima organizacional muy positivo entre los alumnos.

(*Colombia*). “Entre los estudiantes se observó un trato respetuoso y de compañerismo, apoyándose tanto dentro como fuera del aula entre todos. Las relaciones observadas actualmente son bastante cercanas a la vivencia de relaciones democráticas. Los estudiantes tienen la posibilidad de incidir efectivamente sobre la vida escolar y de hecho lo están haciendo, el clima de confianza y la permanente comunicación entre las profesoras y los estudiantes predomina a lo largo de la jornada escolar, constituyéndose en bases fundamentales de la motivación por el estudio que demuestran la mayoría de los estudiantes”.

- La escuela con resultados destacables busca el establecimiento de normas que regulen la convivencia social y el trabajo estudiantil.

No son escuelas caóticas o donde la norma viene impuesta desde arriba y no tiene aplicación en la práctica. Hay al parecer innovaciones, en algunas experiencias, de tipo muy avanzado.

(*Colombia*). “Cuatro de las cinco instituciones consultadas coinciden en que las normas se encuentran estipuladas en el manual de convivencia y que han hecho campañas especialmente desde las clases de sociales y ética para darlas a conocer. Solo una de ellas manifiesta que no necesita de muchas normas para su funcionamiento ya que las pocas que hay son claras y acatadas por todos”. “Todas las instituciones coinciden en afirmar que la aplicación de estas normas se hace a través del conducto regular: profesor, coordinador, rector y padre de familia”.

La norma es además analizada y adquiere nuevas perspectivas. Se busca no el penalizar sino formar y construir.

Las instituciones indagadas dejan ver un cambio en el tipo de normas y su aplicación, de tal forma que ya no son de carácter punitivo, sino constructivo, es decir, con ellas no se busca penalizar al estudiante, sino formarlo. De allí que otra de las transformaciones a nivel de las normas, en la que coinciden todas las instituciones, es en que su construcción ha sido más participativa, es decir, teniendo en cuenta a los estudiantes y padres de familia y que estas normas ya

no son sólo para los estudiantes, sino que hay una exigencia fuerte hacia los docentes, por ejemplo en la asistencia a la institución educativa.

- La escuela con resultados destacables logra crear un ambiente atractivo de trabajo.

En muy pocos textos se manifestó el desagrado o la incomodidad de los actores educativos con su presencia y rol en la escuela.

(Costa Rica). “Es un ambiente muy agradable en donde los docentes se muestran colaboradores y con deseos de participar en las diferentes actividades organizadas por la escuela”.

Igualmente, es una organización que tiene la capacidad innovativa de realizar actividades extracurriculares.

(Costa Rica). “En la escuela se realizan muchas actividades extracurriculares”.

- Este tipo de escuelas se caracteriza por la búsqueda y logro de la estabilidad organizacional.

Lo anterior se expresa entre otras cosas por la menor rotación de maestros en su interior, la permanencia en el tiempo de directivos y docentes.

(Argentina). “La permanencia de 17 años de la docente en la escuela del Salar de Pocitos y la continuidad de su estilo comprometido, aparece como un factor positivo para la comunidad. Desde el punto de vista de los alumnos, la relación permanente con la misma docente ha permitido que la acción formadora pueda cumplirse, además de la informativa. Esto se percibe en las normas de convivencia y de trabajo que muestran tener incorporadas y que hacen al clima armonioso que se vive en la escuela”.

(Bolivia). “Si han existido constantes cambios, a medio año inclusive, medio año, ahora más bien se está normando, muy atinada esa medida, es de que si un maestro contratamos es para todo el año, no pueden abandonar si le ofrecen un cargo cerca de su casa, a media cuadra de su casa, no, no hay eso, ya no lo permite la ley, en años anteriores ha permitido pues, ha permitido, estaban trabajando bien, (me decían) profesor, necesito un permiso por un día más, decían, al día siguiente retornan y decían que busque otro profesor me estoy yendo donde mis familiares, tengo un problema muy grande. Eso ya quiere decir que está abandonando, inmediatamente tengo que ir en busca de otro profesor, a lo que se puede, en caso contrario ya no”.

(Cuba). “Experiencia docente y estabilidad de directivos y maestros. La mayor parte de los directivos y docentes de las cinco escuelas muestradas tienen más de cinco años de trabajo en sus respectivas escuelas y algo más de la mitad posee más de diez años de experiencia”.

- La escuela con resultados destacables da espacio para la iniciativa de los actores, para incluso ejercer el control organizacional.

(Bolivia). “El día lunes mi hijo me ha dicho *un profesor ha fallado*, como mi hija viene aquí al núcleo ella me avisa. Los chicos avisan también”.

Tema: la forma peculiar de hacer las cosas en la escuela

- Respeto, cordialidad y a menudo expresiones de afectividad caracterizan la forma de hacer las cosas en la escuela con resultados destacables.

Unido al compromiso y al agrado que manifiestan los actores, se va configurando un espíritu organizacional donde es posible identificar una conformación de colectividad, donde cada miembro se siente perteneciente al colectivo. Esto, que pareciera ser naturalmente deseable, claramente no existe en otros tipos de escuelas, donde el ausentismo docente, la deserción y el conflicto impiden la constitución de este espíritu colectivo.

(Argentina). “Potencia del proyecto institucional. Identifica el rasgo significativo de la propuesta pedagógica a partir de la información surgida de la documentación escolar y corroborada tanto en la práctica concreta como en los testimonios de los informantes. “La idea es una escuela donde se use como herramienta pedagógica la granja”. “Lo que la identifica es su proyecto de escuela-granja que es lo que le ha dado la identidad institucional, esa fortaleza, que es lo que hace que la escuela tenga una fuerza y una llegada a distintos ámbitos”.

(Costa Rica). “La gestión escolar, en las escuelas en estudio: se promueven los procesos de construcción de ambientes de aprendizaje tendientes a fomentar los valores del ser costarricense. El ambiente organizacional es agradable, tienen edificios adecuados; se administran adecuadamente los recursos; los directores practican diferentes tipos de administración”.

(Cuba). “Se apreció además que las relaciones interpersonales entre los alumnos, docentes, directivos y padres, son muy cordiales y respetuosas. Estos últimos tienen, en sentido general, una activa participación en las actividades de la escuela. Los docentes, directivos, alumnos y padres, manifiestan un alto compromiso con el buen funcionamiento de la escuela”.

“Una vez formados, tres alumnos se dirigen a izar la bandera cubana, seleccionados para ello por sus resultados integrales. Una vez izada, todos los docentes y alumnos, así como los padres y visitantes presentes, cantan el Himno Nacional”.

- La conformación de la entidad colectiva se une al parecer fructíferamente con la existencia del otro como persona.

Entidad colectiva y existencia del otro como persona son aspectos que aparecen necesariamente unidos el uno al otro. No se puede tener espíritu colectivo si es que cada actor educativo no se siente tomado en consideración y útil al

colectivo. No pueden desarrollarse relaciones humanas de calidez y afecto, sin una organización viva y con espíritu colectivo.

(Argentina). “La escuela es similar a las demás. Pero tiene algo especial que en otras no se encuentra. Sobre todo el calor humano que se encuentra acá con los chicos, con la gente, que nos hacen sentir muy importantes. Porque todavía las personas tienen en cuenta que el maestro es una persona distinta a la cual encomiendan los chicos y toda la tarea. Y eso, si bien hace sentir mucha responsabilidad, hace que uno se entusiasme y haga todo con mucha más responsabilidad el trabajo diario”.

“Esta escuela es un tanto especial, porque tiene un equipo de trabajo donde cada uno cumple un rol que se podría decir único pero que a la vez encaja con los demás. Es una pieza más que una máquina. Eso es particularmente lo que yo puedo vivenciar día a día en este lugar”.

“Entonces cada uno trabaja con su plena confianza y libertad, siempre teniendo en cuenta la labor de los demás, y como uno debe encajar en ese todo”.

“Proyectos innovadores, bien insertados en la comunidad y que hacen participar a los padres, cada uno en la medida de sus posibilidades”.

(Chile). “Un docente, refiriéndose a los buenos logros obtenidos en su establecimiento comenta: yo pienso que uno de los motivos principales es la colaboración nuestra, estar siempre pendiente no solo como profesor jefe del curso, sino que también de los niños de otros cursos, preocupados de entregarles lo más que podamos, y no solamente en la sala, sino que en el patio y fuera de la comunidad, porque los niños salen bastante, cosa que no se da en otros colegios. Y el patio, lo han visto, está siempre limpio. Los baños están impecables siempre, casi sin rayas, cosa rara, porque los baños públicos siempre están rayados y éstos no, aquí siempre están bien cuidados. Tratamos en todos los detalles de demostrarles a los niños que ellos son importantes para nosotros (...) Siempre estamos interactuando, aunque no en reuniones formales tal vez, pero sí en reuniones (...) fíjate que tengo esto. ¿Cómo lo hiciste tú? Como lo hice yo. Así, así y así, o qué te parece que hagamos esto para tal asignatura. Tengo esto, yo he visto a mis sobrinos que hicieron esto para tal asignatura, y me gustó. (...) Siempre estamos dándonos información entre nosotros, intercambiando información, como te digo a lo mejor no en tono formal, pero sí en conversación de pasillo, como se dice”.

- Se verifica la existencia de una normatividad que interactúa con el espíritu colectivo.

En el contexto de trabajo como colectivo, aparece una normatividad en interacción con el espíritu colectivo, por ejemplo en sistemas de información al interior del establecimiento.

(Venezuela). “En esta cultura, como insistiremos, lo que podríamos llamar “los sistemas de información” cumplen un papel decisivo. Cada una de las salas de

clase, de las oficinas administrativas y de dependencias de apoyo educativo (sala de música, bibliotecas) está perfectamente marcada por avisos. Las carteleras y las ceremonias transmiten los idearios de las instituciones y lo que hemos llamado patio, es básicamente el lugar de circulación y de los intercambios de los miembros de las comunidades de estas instituciones”.

“Estos dispositivos operan marcando claramente lo que debe hacerse y lo que no se puede hacer, estimulando sencillamente valores de responsabilidad y convivencia, a través de los mecanismos disciplinarios, los procedimientos de gestión, el trabajo en el salón de clase, el cumplimiento de las tareas, el uso de los espacios, el respeto a los horarios, el tratamiento a la comunidad”.

- En estas escuelas es posible encontrar escuelas con una forma de hacer las cosas que se identifica con la gestión de proyectos. (*Venezuela*). “Los testimonios de maestros y directores dan cuenta de la existencia en estas escuelas de ambientes o patrimonios enraizados en una idea organizacional que ha venido calando fuertemente en sus costumbres administrativas, nos referimos a la idea de la gestión por proyectos”.

Tema: administración y distribución de recursos materiales, humanos y financieros

- Estas escuelas tienen en general una proporción adecuada entre docentes y alumnos.
Un caso especial lo constituye Cuba, donde existe además personal de apoyo a la docencia. (*Cuba*). “Personal auxiliar o de apoyo a la docencia, excepto en la escuela rural Angélica Arias, considerada pequeña según su matrícula, hay auxiliares pedagógicas que apoyan la labor docente educativa de los maestros. Entre las disímiles tareas de este personal auxiliar del maestro se encuentran: revisar libretas y tareas de los escolares, participar en sus juegos, encargarse de su atención durante los horarios de descanso y superación de los maestros, organizar el descanso activo en los recreos, acompañar a los alumnos a actividades extraescolares, construir juegos didácticos y medios de enseñanza, citar padres de los alumnos con dificultades, enseñar reglas de urbanidad y hábitos alimentarios durante el almuerzo en el comedor escolar, etcétera. La mayoría de las auxiliares pedagógicas son bachilleres. Por lo general, todas estudian con el fin de graduarse como licenciadas en Educación”.
- Se observa eficacia en el uso del escaso material de apoyo a la enseñanza con que cuentan estas escuelas.
Las escuelas estudiadas no son escuelas con muchos medios materiales al

servicio de la enseñanza, pero tienden a utilizarlos eficazmente.

(Chile). “En todos los establecimientos se observa una preocupación por la limpieza, iluminación, ventilación, acústica, tamaño y ventilación de los ambientes. Aunque en los establecimientos municipalizados se advierte una mayor carencia en estos aspectos, también es posible observar que existe una preocupación por hacerlas agradables de estar”.

“Tres de los cuatro establecimientos particulares subvencionados cuentan con gimnasio techado y están habilitados con gradería para público, el otro cuenta con el gimnasio, pero sin graderías. En los establecimientos municipales la carencia del gimnasio se ha suplido construyendo galpones techados en el patio principal, cuyo piso se encuentra embaldosado y se ha habilitado una multicancha”.

“Los servicios higiénicos: Aunque parezca extraño, pero es en este aspecto donde mejor se refleja la gestión de recursos en los establecimientos educacionales. Por lo general, al visitar un establecimiento, estos servicios se encuentran en lamentable estado de abandono. En cambio, en la mayoría de los establecimientos observados, destaca la preocupación por tan prosaico aspecto. En todos los establecimientos particulares los servicios higiénicos se encuentran en excelente estado de limpieza y a ellos se ha dotado de grandes espejos, como un recurso de apoyo a la autoestima del alumno. En los establecimientos municipalizados también está presente esta preocupación. En la escuela España se cuenta con servicios recientemente inaugurados, tal como estaba ocurriendo en la Escuela Independencia, el municipio estaba, al momento de efectuar nuestras visitas, una reparación general en estos recintos. En las escuelas República de Chile y Austria, se cuenta con instalaciones modestas, pero en buen estado de limpieza y conservación”.

(Costa Rica). “Administración de los recursos, Excelente. Se Administran bien”.

(Cuba). “En sentido general los medios de enseñanza se emplearon eficazmente, pues se adecuaron a los objetivos y contenidos de las clases, se adaptaron al desarrollo del grupo y respondieron a sus intereses, permitieron la mayor aproximación posible al objeto o fenómeno real, estimularon la búsqueda de conocimientos, hicieron posible su utilización por cada uno de los alumnos y se aprovecharon las posibilidades didácticas de los recursos utilizados”.

(Venezuela). “El otro espacio que completa las mínimas instalaciones, son los servicios higiénicos. Lo que es usual en las escuelas populares es que los servicios por lo general no funcionen, en estas escuelas pese a que no están en buen estado, son mantenidos y aseados permanentemente por los trabajadores de limpieza. Igualmente se puede decir de los espacios y los aparatos para el consumo de agua potable y de alimentos, si bien en la República Dominicana, la Francisco de Miranda y la Santiago Mariño no existen bebederos de agua potable, los niños satisfacen esta necesidad en los grifos destinados para la limpieza o en los lavamanos”.

“A partir de estas mínimas instalaciones, las escuelas añaden otros espacios para actividades especializadas. La escuela Prudencio Diez posee un “aula integrada” especializada en el trabajo con los escolares que presentan dificultades de aprendizaje. La República Dominicana tiene un Departamento de Educación Física, un Aula Infantil (con equipamiento de cuentos, bibliografía infantil, juegos didácticos y horario especial) y una sala de odontología donde se presta este servicio tanto a los alumnos como a los representantes y otros miembros de la comunidad. La Santiago Mariño tiene un cine club y una sala de computación”.

Tema: características de las autoridades

- Las autoridades de este tipo de escuela comparten responsabilidades tanto de gestión administrativa como de pedagogía. La eficiencia de la organización y de los actores del sistema en general parece además incrementarse cuando los directivos se dan el tiempo para análisis y reflexión colectiva.

(Cuba). “En sentido general, las directoras de estas escuelas le dedican un tiempo considerable a tareas administrativas, aunque imparten y observan clases a sus docentes. Además, dirigen las sesiones de preparación metodológica colectiva y las sesiones de superación política”.

“En todas las escuelas primarias hay un órgano técnico denominado colectivo de ciclo, en donde la jefa o jefe del mismo se reúne con sus maestros para analizar una unidad determinada y el sistema de clases que le corresponde, para lo cual parten del análisis de los objetivos del ciclo, del grado, de la unidad y derivan los de cada clase y los contenidos objeto de estudio según el programa del grado correspondiente. Luego cada maestro adecua el resultado de tales análisis a las características específicas de sus alumnos”.

(Chile). “La calidad de esta relación aparece fortalecida en aquellos establecimientos en los que el director se da un espacio para involucrarse en aquellos que son de interés para los profesores: en la escuela San Diego es bien visto por los profesores que la directora personalmente sea la que toma examen de lectura a los alumnos de primer año y proponga los remediales cuando aprecia algún retraso en la capacidad lectora del alumno, o que sea ella la encargada de organizar un torneo anual de poesía entre sus alumnos. En la escuela Estrella de Chile el director se convierte en un profesor más por su costumbre de visitar las salas de clases donde tiene “una conversación directa con los niños siempre”. El director de la Escuela España nos comentó que junto a un grupo de profesores organizan trabajos voluntarios para realizar trabajos de mantenimiento”.
- En varios países la figura del director es en todo caso clave para la consecución de recursos.

Cuando ello ocurre, sin embargo, a menudo se resiente su liderazgo pedagógico, lo que es notado por la comunidad.

(*Colombia*). “Del director dicen que su liderazgo se orienta hacia la consecución de recursos para mejorar los procesos de aprendizaje de los niños y que lamentablemente no es un líder de reflexión pedagógica”.

- Se observa un liderazgo personal, que no concentra la toma de decisiones pero sí la necesaria conducción del proceso organizacional.

Se focaliza la conformación de la organización eficiente en este tipo de escuelas, aparejada con la presencia de un liderazgo personal. Cada vez menos en términos de una persona donde descansan todas las decisiones, pero sí como la necesaria conducción del proceso organizacional.

(*Argentina*). “Se charla y se llega a acuerdos. Porque la función que he visto que es mía como director es que con cada uno de los docentes logre tener un momento, pero solo en un momento que esté la persona sola y charlar con ella. Ver en qué anda en su vida, qué es de su vida, qué está haciendo, qué pasa con él como persona. Para que se sienta cómodo en la escuela”.

(*Bolivia*). “Calladito los persigo y les digo: profesor, quisiera dialogar contigo, está viéndonos mal, hay que velar el prestigio de la institución, también tu superación, tienes camino adelante, tienes que ganar la confianza de la comunidad y de la dirección más que todo, entonces van reflexionando y dicen: sí, sí, estoy también caminando mal; algunos reflexionan, algunos no, entonces de acuerdo a eso el director dice a la junta: hay que hacer el cambio. Hacemos el cambio, eso pasó en enero y febrero, los cambios de profesores hoy en día en el único mes en febrero, no hay más cambios, si ya no les gustamos, controla la dirección, la junta escolar, no le ha gustado el medio ya, dicen: profesor, me voy, voy a cambiar. Y si está de acuerdo entonces se queda para todo un año, no hay más cambio”.

(*Chile*). “Se constituye y legitima una relación de jerarquía positiva y de confianza: un profesor refiriéndose a su director nos comenta: “tiene la parte de mandar, o sea, las cosas se hacen de acuerdo a lo que se planifica, siempre se pide la opinión por supuesto, pero se ve una cabeza, se ve a alguien que está manejando, se nota esa parte es muy marcada, se ve que está preocupado de los niños, atento a nosotros, todo se lleva con anticipación, siempre estamos enterados de las cosas que van a ir pasando a futuro o los días previos, yo creo que desempeña el rol muy bien, está bien hecho”.

(*Colombia*). “Los padres difieren en sus percepciones sobre el liderazgo, unos no perciben la existencia clara de liderazgo, otros en cambio creen que el liderazgo es un proceso de construcción con toda la comunidad educativa, y por último para un grupo mínimo el líder es el rector a quien consideran líder por tener mando sobre los docentes y los niños”.

“El testimonio de las docentes permitió establecer que la directora toma iniciativas

y consulta a las otras dos docentes para tomar decisiones que afectan la vida escolar, posteriormente se cita al consejo directivo con el fin de escuchar sus opiniones sobre las decisiones que se van a tomar y hacer los ajustes necesarios. Los padres coinciden en que la directora es la líder de la institución, pero que es una líder participativa pues los tiene en cuenta constantemente”.

(*Costa Rica*). “Se considera líder democrático, existe mucho compromiso y delega responsabilidades a los grupos de trabajo”.

- El liderazgo no se concentra en la figura del director.
El docente, especialmente en comunidades más aisladas, adquiere un perfil de liderazgo muy importante y es derivado a otras instancias que despersonalizan el liderazgo.
(*Bolivia*). “El director trabaja en la escuela hace 4 años, anteriormente trabajó en el mismo cargo en otro núcleo de la zona, vive en la escuela con su esposa, que es maestra de quinto curso y sus dos hijas. La percepción que tienen los maestros sobre su trabajo es de reconocimiento positivo aunque, sostuvieron que tiene rasgos de autoritarismo; por mi parte pude observar que estableció una buena relación con los maestros, y está preparado pedagógicamente para apoyar a los maestros”.
“En cuanto a su trabajo, el director reconoce las diferentes áreas de su gestión, es decir, reconoce la importancia de atender a los maestros, trabajar con los padres y atender la parte administrativa y su relación con instancias superiores, como la distrital de educación”.

(*Colombia*). “Debido a la tradición que se tiene en veredas rurales de tratar al profesor como una persona de autoridad, muchos aspectos de la vida escolar y comunitaria giran en torno a la figura del maestro, ejerciendo una fuerte influencia en la vida de la comunidad docente y apoyado por todos los habitantes de la vereda, especialmente los padres de familia que tienen hijos estudiando en la escuela”.

(*Costa Rica*). “Director amable, identificado con su labor, es el ente impulsor y controlador del proceso educativo. Sin embargo, a pesar de ser líder, delega la mayor parte de las decisiones en la Asistente de Dirección, quien es la que asume esa responsabilidad. Ambos administradores cuentan con el apoyo de los docentes y resto del personal de la escuela, en general, la Dirección apoya todo el proceso y vela por que se cumpla con lo planeado”.

“En los últimos dos años esta institución ha tenido tres directoras, inician muy bien pero luego tienen problemas, la directora que está actualmente tiene un nombramiento temporal y es una excelente persona como lo manifiestan las docentes y los padres de familia. Es trabajadora y le gusta ayudar a los demás, por consiguiente se lleva muy bien con todo el personal y comunidad y ha podido solucionar gran parte de la problemática existente”.

“La comunicación de la Directora con todo el personal se da en ambas direcciones vertical y horizontal, es buena, a veces se presentan pequeños problemas con alguien del personal pero son los menos”.

Tema: normas de la escuela

- El ambiente organizacional refleja la presencia normativa.
Profundizando en la interrelación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y la norma que la organización estructura para ello, se hace evidente que en el ambiente organizacional es donde se refleja la presencia normativa.
(Cuba). “Independientemente de algunas diferencias de matices contextuales, en las 30 visitas realizadas a las cinco escuelas se apreció un ambiente y una organización general muy favorable, caracterizada por la disciplina, la laboriosidad de docentes y alumnos, así como el cumplimiento estricto del horario del día y docente”.
“En los cinco centros cuando los alumnos entran se dirigen correctamente hacia el área donde forman por aula o grupo para iniciar el matutino. Al frente o al lado de cada grupo se halla su maestro(a)”.
- La norma se configura frecuentemente y en forma solemne en algún documento.
El documento normativo adquiere mayor efectividad cuanto mayor consenso y participación hayan tenido los actores del sistema educativo en su configuración.
(Colombia). “Según los niños, el manual de convivencia es corto pero es muy importante. Hace cuatro años, el manual de convivencia se hizo mediante una concertación de ideas de todos los puntos que se trataban y que los padres querían que se trataran dentro de la institución. Ahora, las directivas eligieron a unos padres de familia, con los cuales se formuló el manual de convivencia para que fuera accesible para todos los padres de familia, los profesores y las directivas. Se recogieron las inquietudes de los padres de familia, de las directivas del colegio (rector y coordinador), se recogieron temas con ayuda del asesor jurídico, y se pusieron a votación. Allí quedaron consignados todos los aspectos referentes con las normas que los diferentes miembros de la comunidad educativa deben cumplir y las referentes a las llegadas tardes, las pensiones, el aseo de los niños, las responsabilidades en el cuidado de los niños y la salida al colegio.”
“En cuanto a las reglas que rigen la vida escolar, se afirma que son pocas, debido a que no necesitan de muchas para funcionar, pero que sin ellas la escuela se desordenaría. Estas reglas son acordadas entre los docentes y los padres de familia, pero se reconoce que no son estáticas, sino que se van

transformando dependiendo de las necesidades de la comunidad educativa”. “Las normas funcionan mediante convenios, el profesor reúne a los niños y les comenta y entre todos llegan a acuerdos. Entre las normas principales está el guardar silencio en clase, prestar atención, no pelear, no decir malas palabras porque esto es causal de sanción”.

“Aplicación de la normativa del M.E.P, se cuenta con plan estratégico educativo elaborado por el Comité de Apoyo a la Dirección. La institución cuenta con el Plan Instrumental, el Reglamento Disciplinario- MEP y el Reglamento institucional”.

Tema: modelos de decisiones académicas e instancias relevantes de toma de decisiones

- Los modelos de decisiones en este tipo de escuelas se caracterizan por integrar en la estructura de gestión a una mayor cantidad de actores del sistema educativo.

No son decisiones colegiadas, pero sí se crean instancias donde las decisiones previamente son sopesadas por diferentes personas en conjunto, lo que conlleva a un incremento en su racionalidad y adhesión.

(Argentina). “Es la mejor (escuela) porque tienen que decidir todo por ellos mismos”.

(Las decisiones se toman)... “Entre todos, entre la directora, los maestros. Por supuesto, las cosas que tenga que decidir la directora corren por cuenta de ella, pero si no tratamos de ponernos de acuerdo entre todos para participar todos, trabajar todos”.

“En primer lugar (las decisiones) las toma la directora y después nos comenta a nosotros y, como tenemos unión, hacemos todo lo que ella pide, estamos de acuerdo”.

(Bolivia). “Los padres sí hacen conocer sus quejas, problemas, que profesor trabaja o no trabaja, algunos papás vienen disimuladamente a fijarse en la dirección, se sientan, lo miran, cómo se trabaja, cómo se desenvuelve, se quejan directamente”.

(Costa Rica). “En esta escuela se desarrollan los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública y el personal docente se reúne por nivel y elabora el planeamiento, tomando como base esos programas. Sin embargo se utiliza la organización colegiada entre los docentes para toma de decisiones. En este contexto se trata de lograr la adecuación curricular, para lo cual el director se reúne individualmente con los docentes”.

“En esta escuela se deben desarrollar los programas de M.E.P. Los docentes se reúnen por nivel y elaboran el planeamiento, tomando como base esos programas; cada docente en su aula toma las particularidades que presentan sus

alumnos (muchos repitentes con problemática social), o sea ponen su toque personal en cada grupo de acuerdo a las necesidades de sus alumnos”.

Tema: cultura organizacional

- Una escuela con resultados destacables se fundamenta, más que en los recursos, en una visión pedagógica y en una interrelación de carácter positivo entre los actores educativos.

(Colombia). “Los docentes organizan las clases teniendo como base las guías de Escuela Nueva, fragmentando los temas de acuerdo a las necesidades de la clase, en este caso el tiempo no es un obstáculo”.

“El espacio físico de esta escuela está conformado por dos aulas de clase en buen estado pero en malas condiciones de mantenimiento y dos enramadas que sirven de lugar de reuniones o sitio de descanso, dos baños en desuso y un aljibe para almacenamiento de agua lluvia. El área total de la escuela es reducida, cercada por un alambre de púa, de manera que los estudiantes no cuentan con patio para recreo”.

“No hay dotación de equipos de oficina. El material de apoyo existente consiste en guías del programa Escuela Nueva, suficientes para el número de estudiantes que asisten regularmente, el tablero, tizas, un número limitado de láminas de geografía y biología, los juegos y material del baúl del jaibaná. No existe una biblioteca, el mobiliario está en regulares condiciones y el estado de las baterías sanitarias y de la cocina son precarios”.

“En esta escuela el ambiente es favorable para que los estudiantes asistan motivados y entusiastas a recibir las clases diariamente. Este clima se fundamenta en las relaciones. Estas relaciones se basan en la confianza, el afecto, la solidaridad y el respeto mutuo entre todos los actores involucrados en la enseñanza y el aprendizaje, particularmente entre el profesor y los estudiantes y los padres de familia”.

Especialmente impactante e innovativo es el caso presentado por escuelas donde se vislumbra un nuevo rol de los estudiantes, con un planteamiento de su participación que llama a la reflexión.

(Colombia). “Al interior de la escuela se evidencia una participación espontánea de los estudiantes en las actividades. Los niños y niñas de Calle Larga, según manifestó el director, son propositivos y sugieren al profesor actividades que involucran a todos los grados. Por lo observado, los estudiantes son espontáneos en la forma de desenvolverse durante la jornada escolar, dentro y fuera del aula, tienen organizados comités de trabajo en donde realizan actividades para el mejoramiento de la escuela. Estos comités corresponden al de aseo, disciplina, recreación y salud, están integrados por estudiantes de todos los cursos y se asignan responsabilidades acordes con la edad y capacidad de cada uno”.

- La cultura organizacional de estas escuelas se caracteriza en todo caso por la búsqueda constante e innovativa de recursos.
(*Costa Rica*). “Se evidencia una preocupación del personal docente, administrativo y de los padres de familia por dotarla de los recursos tecnológicos requeridos con el propósito de propiciar un ambiente agradable de trabajo”.
- Se integran organizacionalmente y en forma armónica planes, visión, recursos y una adecuada interacción entre actores educativos.
(*Argentina*). “Esta escuela ha definido claramente las prioridades pedagógicas. En síntesis, es una escuela que trabaja en forma ordenada, responsable, que analiza sus propios logros”.
“Se han observado escuelas que funcionan bien, con reglas claras, que tienen alumnos que aprenden, con normas de convivencia incorporadas, que se los ve educados y respetuosos, que cuidan el mobiliario, los útiles y el material didáctico”.
(*Bolivia*). “El trabajo que se desarrolla en la escuela tiene las características de la negociación que se da entre los maestros nuevos que llegan a la misma y la relativa permanencia del director quien propone ciertas prácticas”.
(*Venezuela*). “Insistiendo mucho en la importancia de la responsabilidad de los miembros con su lugar en la organización y en la cooperación según su participación en ámbitos definidos del funcionamiento, su cumplimiento es tenido como un valor de su identidad institucional y una “prueba” de su éxito”.
“Sobre todo de un ambiente estimulante en el salón de clase más que el empleo de didácticas experimentales o de innovaciones en la manera como se organiza el salón de clase. Realmente las clases se imparten según modelos muy similares, que, ciertamente es bueno decirlo, son influidos por conceptos y principios de la gestión por proyectos”.
“Sí se notan interacciones frecuentes entre las maestras y los alumnos, alta tolerancia en el tratamiento de los primeros con los segundos, control de las actividades, baja indisciplina y más seguridad que temor de los escolares para con sus enseñantes”.
La escuela con resultados destacables no es una escuela que tiene siempre una fluida vinculación con el nivel educativo central. En ocasiones se originan conflictos, ante los cuales la organización escolar debe buscar cómo responder racionalmente a demandas que son entregadas en ausencia de los recursos necesarios, o que no logran adecuarse a la realidad local de la escuela en cuestión.
(*Bolivia*). “Prácticamente yo la reforma la he picoteado, no tenemos a alguien que nos oriente sobre cómo debemos manejar los módulos, por ejemplo yo lo estoy manejando a mi manera ¿no?, tengo que extraer temas para la unidad uno, dos, entonces tengo que prácticamente ver qué tema voy a sacar, si hubiera un asesor que nos guíe bien, un orientador, mire, desde el año pasado que hemos entrado con la reforma, ni un cursillo hemos hecho con él”.

“De igual manera, yo utilizo los módulos, trato de aplicar la reforma educativa, pero es muy difícil porque como han dicho no hay capacitación para los maestros. El asesor pedagógico se aparece una vez al mes, parece que tiene varias escuelas, actualmente por los niños hacemos todo lo posible, las actividades que se hacen de la reforma las hacemos siempre que se puede, porque hay veces que tenemos que ver que el factor económico no es bueno, aquí por la zona no tenemos muchos parques, no tenemos lugares de esparcimiento; en el módulo dice: visita al campo, entonces para ir al campo lógicamente se necesitan recursos, dinero para los pasajes, entonces yo apenas he salido dos veces al aire libre, lo cual no es suficiente para aplicar la reforma educativa; tampoco haya material, hay muy poco tanto para el docente como para los alumnos, se habla muy bien de la reforma, pero mire, nosotros no tenemos ni módulos para trabajar con todos los alumnos, hay muy pocos módulos, entonces eso influye también para que los niños no avancen. En otras actividades la reforma dice que se utilice material de desecho, se aprovecha, eso es verdad, pero, hay materiales que necesitan ser comprados y a veces los niños no tienen dinero para hacerlo, entonces eso de alguna manera crea conflicto en los niños, la reforma educativa no se aplica en su totalidad”.

Resultados en el Área de Práctica Pedagógica (a Nivel del Aula)

Tema: repertorio de estrategias y principios de acción sostenidos por los docentes.

- Los docentes de las escuelas con resultados destacables logran innovar con éxito en sus estrategias y principios de acción para el logro de los aprendizajes. En algunas escuelas se observa el énfasis en este punto, con una adecuada interrelación entre los actores del sistema, donde ciertas prácticas innovativas adquieren centralidad.
(Cuba). “Tratamos de percibir el clima del aula a partir de identificar la naturaleza de las relaciones interpersonales que prevalecen entre los alumnos y entre ellos y los docentes. Con respecto a estas últimas podemos resumir que en la inmensa mayoría de las clases observadas se constató un clima agradable donde primó el trato afable y respetuoso, todo lo cual se puede apreciar de manera objetiva a través de los datos siguientes: los maestros se muestran cercanos aunque exigentes con sus alumnos (utilizan un lenguaje coloquial y afectivo, interpelan a los alumnos por sus nombres. Demuestran confianza en las posibilidades de aprendizaje de todos sus alumnos, estimulan y refuerzan la participación activa de todos sus alumnos, atienden las diferencias individua-

les de los alumnos, manifiestan entusiasmo y buen humor durante toda la clase”.

(*Venezuela*). “Las lecciones por lo general comienzan con una presentación –que puede ser un repaso de la clase anterior–, apoyándose en el pizarrón y luego continúa con desarrollo de ejercicios que favorecen la participación, monitoreándose permanentemente. En el tiempo que duran las lecciones los escolares no se muestran ansiosos y cuando los ejercicios no son entendidos se vuelve sobre los mismos o se consulta con las maestras. Los aciertos son celebrados y los pocos frecuentes hechos de indisciplina son controlados por la recurrencia a las reglas generales más que por sanciones”.

- Estas escuelas muestran un uso eficiente del espacio pedagógico y físico, que hacen tanto los alumnos como los docentes.

(*Cuba*). “Una acción didáctica que prevaleció en la mayoría de las clases: los docentes se desplazaron por distintos sectores del aula, para facilitar la atención de los alumnos”.

“En cuanto al perfil de las clases que estos 10 maestros imparten, pudiéramos concluir lo siguiente: crean un clima áulico muy favorable para el aprendizaje, pues basan su relación con los alumnos en el afecto, el respeto y la confianza, con buen humor, sin que esto signifique abandonar el apego al orden y a la disciplina académica, además de que logran motivarlos y elevar su autoestima, todo lo cual facilita que le hagan preguntas y pidan explicaciones adicionales cuando no entienden algo en la clase”.

“Favorecen la activa participación de los escolares en la adquisición de conocimientos, quienes se expresan con un lenguaje claro y correctamente, orientándolos adecuadamente hacia los objetivos propuestos, relacionando los nuevos contenidos con los ya impartidos y utilizando adecuados medios de enseñanza”.

“Planean su trabajo considerando cómo son y qué pueden hacer los alumnos, para lo cual diagnostican los conocimientos de los alumnos al iniciar el curso escolar y hacen el seguimiento de su avance”.

“Salvo excepciones, organizan la clase de forma tradicional, es decir, con el grupo total en una disposición frontal, si bien se desplazan por distintos sectores del aula, para facilitar la atención de los alumnos”.

- Dan importancia al diagnóstico que debiera hacerse de cada estudiante. El diagnóstico permite tomar en consideración tanto las diferencias individuales como hacer un pronóstico del avance potencial que tendrá el grupo.

(*Cuba*). “En sentido general plantean que lo primero que hacen es realizar un diagnóstico de las características del grupo y de cada alumno, con el fin de atender las diferencias individuales, motivarlos, crear ejercicios y actividades, brindarles oportunidades de participación a todos durante la clase”.

- Se observan procesos de mayor comunicación entre los distintos actores del sistema educativo en las escuelas con resultados destacables.
 (*Cuba*). Los resultados se dan a conocer a los escolares y sus padres o tutores, para que sepan dónde están sus errores y qué hacer para rectificarlos, lo cual sirve para que el propio alumno se autocontrole y el trabajo sea más efectivo”.
 “Cuando le hemos rectificado algo a la maestra porque hemos averiguado con nuestros padres o vecinos, ella no se pone brava, sino que nos estimula. Esta y algunas expresiones similares plantearon nueve de diez grupos de niños entrevistados. El décimo grupo asegura, sin embargo, que nunca han entrado en contradicción con su maestra”.
 “Cuando algunos de ellos no entienden el contenido de las clases, el maestro (a) vuelve a explicar, no se pone bravo (a), utiliza buena forma al dirigirse a los alumnos que tienen dificultades, pregunta a otros alumnos que sí comprenden el contenido, hace otras preguntas, antes de volver a caer en el tema sobre el que estaba preguntando inicialmente, le dice que piensen de nuevo antes de responder.

- Estas escuelas crean actividades integradas en la vida normal del alumno, vinculando escuela, hogar y comunidad.
 De mucho interés es la capacidad del sistema escolar de estas escuelas con resultados destacables, de crear rutinas y actividades que van más allá del horario escolar. No en términos de deberes escolares, sino de actividades integradas en la vida normal, donde la escuela, la comunidad y el hogar se vinculan en un flujo continuo.
 (*Argentina*). “Los tienen ocupados. Ellos no tienen la cabeza más que para la escuela. Ellos entran a las 9, salen a la 1, vienen a almorzar y ya a la 1 y media están en la escuela. Salen 3 y media, cuatro, porque es granja después. Y bueno, llegan a la casa con un montón de tareas que son las 10 y media, las 11 de la noche y se tienen que dormir porque no dan abasto con la tarea. Tienen siempre la cabeza ocupada en la escuela de estudiar y estudiar cuando en otras partes, no. Es mucha la tarea que les dan”.
 (*Colombia*). “El tema de la motivación a la lectura cuenta con dos puntos de vista, mientras una de las docentes piensa que se debe motivar a los niños diciéndoles sobre la importancia de leer y crear hábitos de lectura, la otra docente piensa que el problema de la lectura se debe a la pereza de los niños y la falta de apoyo de los padres, es importante empezar a crear estrategias a través de los padres de familia, de tal suerte que la poca lectura que los niños hagan se pueda aprovechar en el análisis de esas mismas lecturas. Los niños dicen que leer es aburrido en ocasiones, pero leyendo se aprende mucho”.

- Se observa la transformación de la clase en una actividad grupal de análisis y reflexión conjunta.

El docente motiva, coordina, dirige, pero no es el único activo, es clave en el éxito de estas escuelas.

(Colombia). “Uno de los docentes entrevistados desarrolla las clases en torno a la participación democrática, el liderazgo y el cooperativismo, reforzando los procesos de análisis, argumentación, habilidades comunicativas y desarrollo del pensamiento crítico a través de grupos de trabajo”.

“El otro docente inicia las clases con una motivación, seguido de una introducción al tema que se va a desarrollar y para finalizar entre todos los participantes discuten, construyen los conceptos y concluyen el trabajo”.

- Estas escuelas presentan un uso no tradicional del error. Ningún o pocos lugares viven con el error, en el ambiente de la clase tradicional, de pensar que el docente posee el conocimiento, no puede y nunca se equivoca. Esto es problematizado en las experiencias relatadas en varios textos, transformando también al error en una potencialidad educativa. (Colombia). “El error en el salón de clase se considera como una oportunidad más de conocimiento, en donde el alumno revisa el ¿por qué? y ¿cómo?, de ese error con el fin de buscar alternativas que den respuesta a la situación presentada. Los estudiantes ven los errores como una herramienta para el aprendizaje, en la medida en que logra evidenciar un proceso mental errado del cual se aprende. Cuando un estudiante comete un error, la profesora lo corrige sin regañarlo”.
- El juego se considera como una alternativa pedagógica eficaz. El juego no ha sido tradicionalmente considerado como una actividad escolar, se ha tendido a ubicarlo en el contexto de la educación preescolar o inicial. Este estudio plantea por tanto una redefinición escolar del juego. (Colombia). “Dentro de las estrategias de motivación utilizadas para el desarrollo de las clases, el juego es una de las herramientas claves ya que por medio de él se desarrollan habilidades físicas y tornan más agradable la clase. Frente a la lectura los alumnos (as) afirman que les gusta leer los cómics de los diarios del domingo, cuando no tienen nada que hacer. Algunos han leído libros como *Cien años de Soledad* y consideran que leyendo se aprende tanto como pensando y escribiendo”. “Los docentes organizan actividades como escaleras, rompecabezas, trabajo con plastilina, juegos de programas de televisión y loterías entre otros, en donde los niños deben crear con éstos, con el fin de hacer más interesantes las clases”. “Sin embargo, independientemente de la metodología de enseñanza que se emplee, su éxito depende de la motivación del estudiante”. El juego adquiere importancia en las estrategias de este tipo de escuelas. Especialmente en Matemática, y en los diferentes países se innova en estrategias

pedagógicas mediante actividades lúdicas.

(*Bolivia*). Entrevistador: “¿Qué juegos?”. Maestra: “en lenguaje mismo estoy organizando un tipo rompecabezas y trato de buscar para que les guste a los chicos”. Entrevistador: “¿y usted cómo promueve estas actividades para que el niño esté motivado?”. Maestra: “bueno, según el elemento que tengo yo siempre doy diferentes actividades, así cuando tengo que enseñar, por ejemplo, ciencias yo les hago traer objetos reales para que ellos analicen, ahora en sociales igual les hago hacer trabajos, por ejemplo, mapas, les hago que dibujen el mapa con lanas, que lo pinten no con colores”. Entrevistador: “¿Siempre ha trabajado así? Maestra: “Sí, y siempre me ha dado buenos resultados”.

“Yo pienso que desde el principio, desde Kinder si es posible, trabajar en grupo desde que ellos han trabajado siempre así individualmente no son colaboradores, yo he estado también con ellos, he tratado de que trabajen en grupos y entonces como tenemos mesitas redondas he tratado aprovechar”.

- Se observa un clima de confianza entre estudiantes y profesores.
Las estrategias exitosas de enseñanza pasan por la confianza entre los interlocutores. Una buena motivación se basa al parecer en el establecimiento de un clima de confianza entre estudiantes y entre los estudiantes y el profesor. (*Colombia*). “Entre las estrategias de motivación se identifican el dar confianza a los estudiantes para que sean capaces de decir lo que sienten y para que se sientan tranquilos al aprender. Y hablar con los padres para que les den permiso de ir a hacer las consultas a distintos lugares como una manera de ir venciendo la timidez. Los estudiantes afirman que en los ratos libres el profesor los pone a practicar lectura, suma y resta. Ellos afirman que leen en la escuela y en sus casas periódicos, revistas, los cuadernos y libros y guías. La lectura les sirve para aprender a comportarse y para desarrollar la memoria, quienes más insisten en que lean son el profesor y los padres”.
- La escuela es un lugar agradable para los estudiantes.
El transformar la escuela en un lugar de agrado para el estudiante es también un elemento central en la estrategia de éxito. En este aspecto hay unanimidad en los textos consultados. (*Colombia*). “Los docentes reconocen que en la motivación para aprender incide de manera directa la motivación del niño y su deseo de estar en la escuela. Para los niños, las clases más atractivas son inglés, ciencias naturales y matemáticas y las actividades que más disfrutan son la lectura y la escritura de fábulas, como también los ejercicios de matemáticas, especialmente los difíciles porque los ponen a pensar y se divierten desarrollándolos”.
Una interesante perspectiva es la de readecuar los tiempos de la enseñanza de las distintas materias en función del diagnóstico que hace la comunidad, donde se reflexiona en torno a las necesidades de la comunidad local y de los estu-

diantes y en base a esa reflexión se adecuan los tiempos, en una dinámica que claramente provocaría al centralismo curricular.

(*Colombia*). “Es decir, que el manejo del tiempo en esta escuela obedece a una dinámica particular que fundamenta la administración del mismo, según la interpretación que realiza el profesor, en respuesta a las solicitudes de la comunidad educativa. De manera que como la comunidad solicitó unánimemente enfatizar el trabajo en lenguaje y matemáticas, se readecuaron los horarios para atender a esta petición”.

- En la misma perspectiva, se enfatiza la importancia de adecuar los programas en función de las demandas de la realidad.

Partiendo del hecho de que la realidad adquiere centralidad, se observan en este sentido experiencias enormemente innovadoras, donde se muestra cómo el apego a la realidad y la utilización de sus elementos permiten desarrollar perspectivas pedagógicas de significativa utilidad.

(*Argentina*). “Hay dentro del PEI un proyecto de lectura y escritura. A ellos lo que más les cuesta es interpretar las consignas porque como uno usa otros términos, otra forma, ellos no comprenden. Entonces uno lo tiene que traducir a lenguaje más familiar.(...) Soy muy estricta con la lectura, para mí es la base del aprendizaje, le doy una lectura para que lean en su casa, varias veces, después vamos a charlar sobre ella, cuál es el tema, los personajes del cuento, y después volverlo a leer”.

“A partir de lo práctico, la teorización, hacerlo in situ. Creo en la práctica. Ver la realidad, vivenciarla, no solamente imaginarla. Y creo que eso les ayuda muchísimo a los chicos. No sé si es innovador. Creo que en una escuela de pueblo, de ciudad, tal vez no se podría hacer eso. No sé si sería innovador, tal vez distinto”.

“Empiezo con un tema general, que casi siempre tiene que ver con la parte de la granja. Y después las actividades específicas, hay que desdoblarse, y dentro de cada grupo hay desniveles. Son poquitos pero cada uno es un mundo distinto, es una persona distinta. Hay algunos casi luces y otros que tienen sus dificultades, hay que hacer trabajos distintos, diferenciados”.

(*Bolivia*). “Consiste en un tema, por ejemplo, fuentes de agua, las plantas en la comunidad, puede ser un tema ¿no? y esto se encuentra dentro del sistema de mejoramiento, de todo esto hay que sacar las partes más importantes, el maestro como siempre antes se dictaba, al campo de investigación van, entonces tienen su texto de apoyo e investigan las partes más importantes y luego transcriben a sus cuadernos de apuntes”.

- La importancia de la planificación es resaltada como elemento central en el repertorio de estrategias pedagógicas desarrolladas por las escuelas estudiadas.

(*Bolivia*). “Siempre trabajan bajo una planificación, su planificación es diaria o para toda una semana bajo un proyecto, como se dice un proyecto por una semana o más o bajo una situación didáctica no más para un día y cumplen, hay actividades extracurriculares para actividades como las fechas históricas, entonces celebramos en la tarde después de una unidad cumplida ¿no? Extracurricular sería eso. Y los talleres pedagógicos realmente son los días sábados, fuera del trabajo del aula, no desperdiciamos acá el tiempo”.

- Se destaca la importancia de las rutinas diarias.
En las rutinas diarias, la clase lleva un ritmo dado por la conjunción entre alumnos, docente y la actividad pedagógica, como antecedente opuesto a situaciones caóticas. El texto que se describe a continuación muestra cómo en una clase donde no hay disciplinamiento, a pesar de un aparente desorden, predominan rutinas diarias que permiten la interacción entre alumnos y la maestra.

(*Bolivia*). “Lo primero que hace la maestra es tomar lista, el curso está muy revoltoso, hay mucha bulla, la voz de la maestra es suave y no usa ningún tipo de estrategias ni viejas ni antiguas para controlar el curso. Para que se repartan los libros de la biblioteca de aula la maestra nombra a un alumno encargado, le dice que lean por 10 minutos, una vez que los alumnos tienen el libro en las manos lo abren algunos con interés y otros con desgano (especialmente los grandes), lo leen en voz alta, la mayoría, los tonos de voz de los alumnos son fuertes”. Hay 30 alumnos, son las 9:20, la maestra corta la lectura sin anunciarlo, de repente se pone a repartir los archivadores y los alumnos que reciben el archivador cierran el libro y lo llevan hasta el estante, pasando por sobre los bancos, incomodando a sus compañeros, que están sentados, o pasando por un pasillo reducido que queda entre dos bancos, por donde yo llegué hasta el último asiento de otro modo no lo hubiese logrado. Luego de terminar de repartir los archivadores la maestra reparte el módulo 6 de lenguaje. Cuando los alumnos reciben el módulo algunos pocos lo abren en la página 45, sin que lo indique la maestra, y se ponen a leer y hacen lo que indica el módulo, otros ni lo abren, y otros preguntan qué harán a la maestra, quien está con un grupo de adelante, al parecer les dice cómo tienen que trabajar, es difícil captar y escuchar algo, hay mucha bulla y no es bulla de compartir el trabajo hacer equipo de diálogo alrededor de algo, los que no toman interés en el módulo están discutiendo y metiendo bulla, la maestra no dice nada, parece que no le perturba este ruido.

- Se le da importancia a la capacitación docente.
La capacitación docente aparece como base para la elaboración de estrategias pedagógicas, lo cual es señalada por varias entrevistas en este estudio.
(*Bolivia*). Entrevistador: “¿Considera usted que la escuela ayuda a los niños a salir adelante?”. Maestra: “Sí, pero mucho depende del profesor y de los de-

más, si nosotros tenemos capacitación porque el sistema está cambiando, ahora nos preguntamos como debemos trabajar, nos deberían capacitar más, y sería bueno que a todos nos capaciten a todos en trabajo de equipo, sería lindo que todos coordináramos, eso es lo que falta, mas por nuestra cuenta vamos a los cursos que hay”.

- Los problemas se manejan adecuadamente.
Las situaciones diagnosticadas a través de las entrevistas y observaciones nos revelan que no todo es siempre positivo en estas escuelas. Ocurren problemas, pero en el contexto de lo manejable y dentro de lo excepcional.
(*Bolivia*). Entrevistador: “¿Como usted evalúa la conducta?”. Maestra: “Hay niños rebeldes entonces yo tengo que hablar a veces con los papás, muchos no vienen, tal vez los niños no le avisan, se olvidan los chicos, tengo un niño que es tremendo y una niña que es terrible, terrible porque ha pasado por un problema de los papás peleados pero era un caos, yo ya no sabía qué hacer con esta niña, y les pegaba a todos, nadie quería sentarse con esa niña, para mí, tiene sus cosas también, yo digo debería existir en cada establecimiento un psicólogo para poder tratar a los chicos porque nosotros trabajamos con muchos niños”.
- Los docentes ponen gran énfasis en que los alumnos practiquen la lectura.
El gusto por la lectura y el énfasis dado por los docentes en la práctica de ésta aparece como un elemento central en las estrategias pedagógicas desarrolladas por este tipo de escuelas.
(*Bolivia*). “A ellos les encanta esto y con los juegos también, ayer no traje esos juegos porque tenía que trabajar con los libros porque hay niños que están fallando con la lectura”.
“Si se está aplicando esto de la lectura silenciosa de los 10 minutos cada día al ingresar al aula, los niños leen, de acuerdo a su preferencia; al menos en mi curso trabajamos con fichas, por números, son 33 libros y mi objetivo hasta fin de año, el niño lea los 33 libros, entonces ellos van marcando en su ficherito cuántos libros van leyendo, qué libro no han leído y si les falta leer, vuelven a pedir el mismo libro”.
- Se observa esfuerzo por contextualizar el quehacer educativo en la asignatura de matemática.
(*Bolivia*). “En matemáticas, damos esa capacidad de razonamiento para que pueda entrar a la sustracción, porque las matemáticas son abstractas en el niño, si al niño no le hacemos comprender, podemos hacer que el niño odie esa materia como ahora inclusive la odian los bachilleres; “matemáticas” dicen y se asustan. Entonces, con los niños se debe empezar siempre con la intuición, con la justificación, darles una idea de lo que es la matemática, no ir a la tabla y aprender como rezo como antes, cuando se les pregunta ya desordenado ya se

van a la tabla, entonces ellos tienen que saber por qué dos por dos es cuatro, pero decirles por qué, entonces es importante esa capacidad de razonamiento y también problematizar esas operaciones para que el niño pueda aplicar en sus labores cotidianas lo de la compra y la venta de los artículos. El niño ya sabe, ya conoce, el niño que recién está empezando ya conoce, ahora son más abiertos los niños, es más, ya saben cuánto de carne van a traer, entonces yo creo que eso nos facilita más que todo”.

“Si se ha visto el avance, más que todo en matemáticas, con el programa tradicional que se tenía, generalmente los alumnos tienen que reconocer qué tipo de operaciones tienen que realizar, en cambio en este caso se les ha presentado problemas, donde inclusive los alumnos que menos pueden los han podido resolver. Si han respondido, porque como dice mi colega, no solamente hacemos la evaluación trimestral, es diaria, entonces responden los niños”.

- Otro elemento favorecedor de los aprendizajes en matemática es el trabajo en grupos.

El trabajo grupal en matemática es mencionado por varios textos y por los docentes quienes hacen referencia a la eficiencia de trabajar en la resolución colectiva de problemas y donde uno apoya al otro.

(*Bolivia*). (Refiriéndose a los trabajos en matemática). “Son en grupo, porque si alguno no puede resolver un problema, el otro le va a dar una pauta de lo que aprenden, porque el aprendizaje es de uno al otro, porque nosotros aprendemos del niño”.

“Una evaluación tiene que ser en caso de la matemática de pensar, de razonar por sí mismos, más o menos intentando no ser egoísta, tiene que ser individual, si podemos hacer en una clase, de compartir, pero todo ser humano debe de ser uno mismo, ser individuales”.

- No se enfatizan las tareas o deberes a desarrollar en casa.

La tarea para la casa no aparece como recurrente en las estrategias pedagógicas de estas escuelas. Pareciera ser que la tendencia es a desarrollar actividad intensa en la escuela, de tal modo que el niño/a continúe ese proceso fuera de la escuela, pero no como “tarea”.

(*Bolivia*). “Pienso que las tareas a los niños no les gustan, la actividad dentro del aula, al menos en mi curso, es más activa dentro del curso, tomamos más tiempo para hacer actividades y la tarea para la casa, por decir en matemáticas, uno de cada uno, uno de suma, uno de resta y otro de multiplicación. Ni escritura, como por ejemplo, en primero le damos dos hojas, cuatro hojas de cada ejercicio, el niño no lo va a hacer, lo ideal es hacer unas cinco o siete veces. Las actividades creo que deben ser dentro del aula, porque ahí tiene más ayuda del maestro, de sus compañeros, siempre hay uno que sabe más que el otro”.

“Las tareas también son prácticas, si no hay práctica, como dicen “la práctica hace al maestro”, entonces él practica y practica, entonces sí es bueno darle tarea para la casa, pero no darle tarea pesada. De acuerdo al grado, porque los más pequeños empiezan con las oraciones”.

- Estas escuelas enfatizan la adaptación de planes y programas a las características de los alumnos.

Se reitera la necesidad de adecuar los planes y programas curriculares a lo que necesita el niño/a. Este es un planteamiento reiterativo en los textos, afirmando por tanto la falta de realismo que tiene el centralismo.

(Argentina). “Busco un eje integrador para los tres años y voy seleccionando contenidos acordes a cada año. A veces se me hace un poco complicado porque es mucha la diferencia entre 1^{er} año y 3^{er} año. Pero siempre trato de equilibrar dentro del eje que trabajo. Las actividades las voy adaptando a cada año del ciclo”.

(Bolivia). (Director refiriéndose a prácticas que considera más valiosas). Entonces “¿qué prácticas valiosas hay que mantener?”. Director: “Yo creo que el contenido hay que saber realizarlo, primero el niño tiene que saber leer y escribir, por ejemplo componer cuentos, al menos eso hacía yo en primero, daba a componer cuentitos y eran diestros los niños, yo creo que el contenido del programa, lo que debería hacer la reforma educativa es revisar el contenido programático y rescatar de ahí los temas sobresalientes que le sirvan al niño y a base de eso planificar actividad, tomando en cuenta también la experiencia del maestro”.

“El maestro sabe cómo se tiene que llevar adelante cada tema, la reforma sólo dice que se tiene que hacer dinámico, creativo, el maestro eso ya hacía antes, es decir la reforma no es nueva, solamente ha plasmado algunas cosas en un papel, cosa que ya hacíamos los docentes”.

Tema: administración de recursos del aula, del currículum, del tiempo asignado.

- El espacio como recurso es utilizado en diversas formas. En algunos casos se distribuyen las mesas de trabajo en forma grupal, pero en otros se utiliza la forma frontal, no siendo al parecer un elemento determinante o significativo en la obtención de los resultados.

(Cuba). “Evidentemente la inmensa mayoría de las clases visitadas se utilizó, como forma de organización, la disposición frontal de alumnos en relación con el docente, además, sólo en el 20% se organizó a los alumnos en pequeños grupos o equipos a los cuales se les asignaron tareas concretas comunes y/o diferentes y sólo en el 12,5% podemos hablar de clases individualizadas. Por otra parte, la distribución de los alumnos en el salón de clases se modificó de acuerdo a la tarea a realizar”.

“Sin embargo, todo lo anterior se compensa con una acción didáctica que prevaleció en la mayoría de las clases: los docentes se desplazaron por distintos sectores del aula, para facilitar la atención de los alumnos”.

“Todos los cursos cuentan con bancos bipersonales un tanto desgastados por el tiempo, tienen pizarras empotradas, también cuentan con estantes rústicos donde los maestros colocan trabajos manuales hechos por los alumnos y también están los nuevos estantes armables donde se guardan las bibliotecas de aula y los módulos. Los maestros también cuentan con sillas y escritorios para colocar sus cosas”.

“Los maestros organizan a los alumnos de diferentes formas: en grupos colocando las bancas frente a frente o alrededor del curso, la maestra de segundo curso indica que la forma de colocar las bancas en todo el contorno del aula le permite tener el espacio central para actividades con los niños”.

Los maestros señalaron también que colocan los bancos de la forma tradicional de vez en cuando.

- Como se señaló en líneas anteriores, estas escuelas se caracterizan, en su gran mayoría, por una administración eficiente de los recursos de aula.

(*Costa Rica*). “En esta escuela los recursos están administrados en forma excelente. El director tiene muy buenas relaciones con los miembros de la Junta de Educación, así como con los integrantes del Patronato Escolar que funciona bastante bien”.

“Sobre la administración del currículo se encontró un modelo generalizado: los directores velan por el desarrollo del trabajo, por que se cumpla lo planeado; observan el desarrollo de lecciones y estimulan el planeamiento por niveles o grupos paralelos”.

“En esta situación encontramos que una fortaleza es que propician realizar la planificación curricular, sin embargo, no participan activamente en ella. También favorecen la capacitación interna del personal docente, aspecto muy importante para la educación institucional. Sin embargo, en algunos casos esto interfiere con el desarrollo normal de las clases”.

- Se advierte en varios casos que la jornada escolar tiende a ser completa.

(*Argentina*). “La escuela es de jornada simple y los padres aceptan que los chicos se queden en jornada completa para hacer los talleres, ellos no han tenido inconvenientes. Es como que han depositado muchísimas expectativas en la escuela”.

- Las condiciones materiales en que se desarrollan las clases son en general satisfactorias, especialmente por la atención que prestan a este aspecto los docentes.

(*Bolivia*). “Las aulas de primero, segundo y cuarto de primaria tienen buenas

condiciones, son amplias (7x8 m) y están bastante aireadas con grandes ventanales en tres de las paredes de las cuatro. Por esta situación corre una brisa refrescante que, a decir de las maestras, no permite clavar en los muros los papelógrafos hechos por los alumnos, por esta situación colgaron algunos carteles mediante cordeles que van de extremo a extremo”.

(*Venezuela*). “El aula es un espacio rectangular que en una de sus paredes tiene un ventanal, en la otra, la del frente, un pizarrón al cual miran las sillas, ordenadas siempre en hileras o mesas distribuidas por bloques. Junto al pizarrón está el escritorio de la maestra. En las paredes restantes carteleras con normas e iconografía que crean cierta imagen institucional”.

“Además del mobiliario de los escolares y el escritorio de la maestra, poseen uno o dos ventiladores, cestos para la basura y estantes que hacen las veces de bibliotecas con libros escolares. Los lugares están bien ventilados e iluminados. El espacio es cómodo para alojar el volumen de escolares, que oscila entre 30 y 35 niños (as); sólo en la Madre Cabrini las dimensiones del aula no permiten que esta cantidad de niños se desplacen con facilidad de un lugar a otro. Las otras aulas tienen unas dimensiones adecuadas para el grupo que cobija, posibilitando variar la ubicación de los pupitres para realizar diferentes tipos de actividades, por ejemplo, el trabajo en grupo. Asimismo, el mobiliario de esta institución y el de la República Dominicana, por estar pegado el uno con el otro en forma de hilera, descarta toda intención de variar la organización del aula”.

“En resumen, las cinco escuelas disponen, pues, con un equipamiento indispensable para desarrollar sus actividades educativas, si bien es cierto que luego del mínimo, unas a otras difieren en la variedad y en el volumen. Hay unas instituciones mejor dotadas, que poseen una gran variedad de equipos y recursos para la enseñanza, especialmente la escuela Santiago Mariño y después las escuelas Madre Cabrini y República Dominicana. La Francisco Miranda tiene el equipamiento suficiente para el número de alumnos que atiende, el tipo de actividad que desarrolla y las jornadas que laboran, aunque sin duda alguna podría mejorarse y ampliarse”.

- Como se señaló anteriormente, la cantidad de alumnos por docente es en general adecuada en estas clases e incluso más baja de lo normal en el contexto latinoamericano.

(*Bolivia*). Maestra: “Sí, es verdad, en los diez años que llevo acá, el número de alumnos ha sido siempre bajo, no han sido numerosos los cursos, esto favorece a los profesores, tanto a los alumnos, porque como dijo mi colega nos preocupamos por cada uno, sabemos los problemas que tienen, para poder entenderlos y sacarlos arriba y para poder también enseñarles a cada uno bajo los problemas que tienen”.

“El número de alumnos por aula es entre 20 y 25”.

Tema: perspectiva pedagógica

- En el accionar pedagógico no se identifican con claridad perspectivas pedagógicas determinadas.

(*Colombia*). “No existe un modelo pedagógico institucionalizado. Cada docente maneja su propia estructura pedagógica dependiendo de sus herramientas”.

“En tercer grado el modelo pedagógico que se utiliza se relaciona con el constructivismo, teoría que brinda al docente la oportunidad de organizar actividades de acuerdo a los niños con los que se está trabajando”.

“En cuarto grado la práctica pedagógica se realiza a través de un modelo denominado hexágonos, el cual está orientado a la consecución de objetivos a través de la didáctica, las temáticas, los recursos del aula y las evaluaciones”.

“Los padres no conocen mucho de la metodología empleada por los docentes, pero consideran que tienen una comunicación muy cercana con sus alumnos. Además, les fomenta mucho la escritura, incitándolos a que escriban en el cuaderno, en el tablero y creando muchas dinámicas; los mantiene muy activos. Les llevan muchos juegos, por ejemplo les enseñan cosas con rompecabezas, y los niños aprenden mucho más, ya que van desarrollando otras cosas, como la agilidad mental”.

Se debe mencionar la importancia del modelo pedagógico denominado Escuela Nueva en Colombia, modelo que al parecer está asociado fuertemente con resultados exitosos.

(*Colombia*). “Actividades como ésta han llevado a estrechar los lazos con la comunidad y con los padres de familia y son atribuidas al modelo de Escuela Nueva con el que se trabaja en la actualidad. Por eso los docentes consideran que una ventaja del modelo es que influye en la vida de la comunidad e involucra a los padres con la escuela y los lleva a aprender al lado de sus hijos”.

En algunos textos se reconoce la permanencia de la perspectiva pedagógica denominada conductismo.

(*Costa Rica*). “La estructura metodológica utilizada es la conductista. La docente usa métodos directivos, centrados en la copia y el dictado; ejerce gran control a través de la revisión de los cuadernos de los estudiantes. Su relación con los alumnos es autoritaria, pues deben cumplir con sus indicaciones, estimula el pensamiento convergente, al promover siempre los mismos ejercicios y los mismos resultados. Sin embargo, a veces realiza actividades que promueven la participación del estudiante tales como recortar oraciones de periódico o el trabajo en grupo”.

“Al enseñar Español la docente tiene una perspectiva pedagógica tradicional, ella evidencia una concepción en el proceso educativo de “yo sé ustedes (los niños) no saben”. En ningún momento se explota el conocimiento de los niños. Sin embargo, es importante destacar que a veces hace algunos intentos de

innovar, como ponerlos a elaborar un collage con recortes de papel periódico o declamar una poesía”.

“Se centra en la estructura secuencial y jerárquica de los contenidos, porque le interesa el logro de los objetivos planteados. Es muy insistente en el aprendizaje de los conceptos y lo promueve en diferentes actividades”.

“En sus lecciones no permite la movilidad, no deja que los alumnos interactúen, la mayoría de las veces los pupitres están en hileras y los alumnos callados escuchando a su maestra o haciendo ejercicios. En una ocasión hubo una actividad innovadora que consistió en construir un álbum sobre gramática con recortes de periódico”.

- Se vislumbran tendencias muy interesantes, tales como la utilización del medio natural que rodea a la escuela al máximo, trabajo con lo concreto, uso del juego como recurso central, incorporación del computador.

No obstante lo anterior, hay descripciones en los textos estudiados donde se combinan diversos elementos sin que se identifique claramente una perspectiva pedagógica determinada.

(*Argentina*). “Tratar que los chicos, que es nuestro material, es el material de trabajo nuestro, aprendan, se eduquen de la mejor manera posible, darles las herramientas para que el día de mañana puedan defenderse en la vida, todo lo que uno cree que es lo mejor”.

(*Colombia*). “Los padres de familia aunque desconocen el modelo con el que educan a sus hijos consideran que una de las actividades que más contribuyen en el aprendizaje de los niños es el trabajo que realizan con los computadores, también todas aquellas actividades que ellos asumen como dinámicas”.

(*Costa Rica*). “Al enseñar matemática la docente tiene una perspectiva muy particular del por qué relaciona al niño con todo lo que lo rodea para prepararlo tanto en lo intelectual como en lo social, no cree en el planeamiento. Para el desarrollo de su trabajo inicia en forma individual para que cada estudiante adquiera seguridad y esa confianza en sí mismo que le permita alcanzar mayor rendimiento académico”.

(*Venezuela*). “Los comentarios de los niños permiten anotar que los ambientes que hemos descrito también derivan del empleo por parte de los maestros de tácticas de enseñanza atractivas para los niños: el uso de cuentos, dibujos, materiales de desecho, la matemática interactiva, la investigación. Pero también, de técnicas de inteligencia emocional”.

“Trabaja de lo concreto a lo abstracto utilizando como recurso todo lo que nos rodea. Escribe ejercicios en la pizarra y los niños los copian y resuelven, entrega material poligrafiado para resolver, realiza juegos como adivinanzas sencillas para que los estudiantes contesten en forma oral”.

“Le gusta utilizar material concreto para realizar las prácticas, se hacen carteles a partir de recortes. Los padres de familia colaboran enviando materiales de

desecho como revistas, chapas, tapas, fichas y otros más. Todos los días asigna tareas o trabajos para realizar en la casa”.

“Los alumnos expresan que les gusta mucho estudiar matemática: números, sumas, restas, multiplicaciones y divisiones. Lo anterior, es ratificado por los padres de familia al comentar que sus hijos “pasan sumando y contando todos los días”, “aunque le cuesta, yo veo que mi hijo disfruta haciendo las tareas de Matemática”.

- El método explicativo, como un método donde sólo el docente es activo. Al tiempo que los alumnos quedan pasivos, aparece como algo no deseable en contraposición con la utilización de un diálogo heurístico.

(Cuba). “Resulta muy estimulante haber comprobado que sólo en el 15% de las clases observadas se utilizó esencialmente el método explicativo-ilustrativo caracterizado por la activa participación de los docentes y una posición pasiva de la mayoría de los alumnos. En el 75% de las clases se empleó un diálogo heurístico mediante el cual se construyó el conocimiento con una amplia participación de los escolares”.

- La perspectiva que más se comenta y parece prevalecer es aquella que establece una relación distinta con los alumnos, donde hay afecto, respeto y confianza.

(Cuba). “Crean un clima áulico muy favorable para el aprendizaje, pues basan su relación con los alumnos en el afecto, el respeto y la confianza, con buen humor, sin que esto signifique abandonar el apego al orden y a la disciplina académica, además de que logran motivarlos y elevar su autoestima, todo lo cual facilita que le hagan preguntas y pidan explicaciones adicionales cuando no entienden algo en la clase”.

Algunos textos definen esta perspectiva a partir de las características del docente: los que favorecen la participación de los estudiantes, se expresan en lenguaje claro, orientan hacia los objetivos, tienen dominio de la materia, planean el trabajo y apoyan a alumnos con dificultades. ¿Basta en todo caso que estas actitudes y conductas positivas sean básicamente a partir del docente?

- Las características del docente mencionadas en los textos:
 1. Favorecen la activa participación de los escolares en la adquisición de conocimientos, se expresan con un lenguaje claro y correctamente, orientándolos adecuadamente hacia los objetivos propuestos, relacionando los nuevos contenidos con los ya impartidos y utilizando adecuados medios de enseñanza.
 2. Demuestran tener un adecuado dominio del contenido de enseñanza y muestran seguridad en el tratamiento del mismo.
 3. Manifiestan con claridad los propósitos de las clases y en general propician que los alumnos comprendan el valor del nuevo aprendizaje.
 4. Planean su trabajo considerando cómo son y qué pueden hacer los alumnos, para lo cual diagnostican los conocimientos de los alumnos al iniciar el curso escolar y hacen el seguimiento de su avance.

5. Se preocupan por los alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje y les apoyan para que las resuelvan. Revisan y corrigen con detalles las tareas y trabajos escolares.
6. Salvo excepciones, organizan la clase de forma tradicional, es decir, con el grupo en una disposición frontal, si bien se desplazan por distintos sectores del aula, para facilitar la atención de los alumnos.

(*Bolivia*). “(Maestro haciendo referencia al procedimiento de motivación del alumno). “Bueno, en la actualidad se trata de trabajar con ellos empleando más material, ¿no? más estructurado, donde al niño le tiene que agradar la clase, en este momento el niño tiene que construir su propio aprendizaje cuando hablamos de constructivismo porque aquí ya hace cuatro años que se trabaja con programas de transformación, entonces se está tratando de tomar un enfoque netamente constructivista y rescatando lo bueno que tiene el tradicional porque no todo se puede descartar, hay algo bueno que se puede rescatar e integrar con el nuevo enfoque”.

“No está entendible de que antes se hablaba de que el maestro era modelo ¿no? para el maestro era él el que conducía; nosotros, si tomamos en cuenta en nuestro país, lamentablemente tenemos muy poca gente creativa y esto yo creo que se debe al enfoque conductista entonces lo que hacíamos todo el día era trabajar con programas que ya estaban hechos pero que nunca mostraban nada, en cambio con este nuevo enfoque el niño produce textos, y es muy creativo y pienso que el niño va a llegar a producir más y por lo tanto vamos a tener bachilleres bien preparados más conscientes de lo que hacen y vamos a tener también profesionales mucho más preparados”.

(*Colombia*). “El elemento más importante en la utilización del modelo de escuela nueva es que el docente se convierte en orientador, no el que posee el conocimiento, sino aquella persona que encamina y guía a los niños dentro de sus procesos educativos. Dentro del modelo pedagógico la instrucción sigue siendo el eje central del conocimiento, sin olvidar la parte integral del ser”.

(*Cuba*). “Resulta muy estimulante haber comprobado que sólo en el 15% de las clases observadas se utilizó esencialmente el método explicativo-ilustrativo caracterizado por la activa participación de los docentes y una posición pasiva de la mayoría de los alumnos. En el 75% de las clases se empleó un diálogo heurístico mediante el cual se construyó el conocimiento con una amplia participación de los escolares”.

- Predomina la tendencia a no clasificar a los alumnos.
Prima una perspectiva pedagógica que trata de no jerarquizar ni clasificar a los alumnos, lo que sin duda pone en interrogación las formas tradicionales de evaluación.

(*Bolivia*) (Maestra refiriéndose a su propio estilo de clasificación de alumnos). “Yo no he tratado de clasificarlos, éstos los mejores, éstos los regulares, porque

los mismos niños se ponen mal, ay, él es bueno; a él no más lo quieren, dicen; yo no quiero hacer esa diferencia entre los niños, tampoco trato de reñirles, otros utilizan palabras gruesas, entonces yo no los trato así”.

- Los procesos de cambio de perspectivas en las escuelas estudiadas se podrían centrar en la ausencia del uso de métodos autoritarios en la enseñanza y en la relación con los niños.

(Bolivia) Maestra: “Yo puedo decir que cada maestra tiene una forma de dar apoyo a los niños para que mejoren, porque tratamos de traer algún juego o alguna actividad para que nos puedan captar, porque en realidad así, como decía el constructivismo y todo eso, ya no estamos agarrándolos, no, y tratamos de que los niños ya puedan manifestarse porque antes con el palo ya se aprendía, pero ahora ya no, los chicos ahora son más despiertos, con la televisión y todo eso, entonces ya no se les puede agarrar de esa manera”.

- En algunas ocasiones, las perspectivas pedagógicas provenientes del nivel central no son bien recibidas, por muy novedosas que éstas sean.

(Bolivia). “Ha bajado la matrícula, los alumnos algunos son antiguos y el 50% son nuevos, por lo que hemos determinado mezclar (métodos) porque este curso estaba con pura Reforma Educativa, estaban atrasados, demasiado, los papás no estaban de acuerdo con la Reforma Educativa (pregunté cómo sabe eso), vienen los papás a la dirección”.

Tema: nivel de compromiso profesional de los docentes

- Se observa un alto grado de compromiso del docente con su quehacer. Es el alto nivel de compromiso de los docentes lo que les permite superar muchos sacrificios y carencias que encuentra en su accionar profesional. Los casos revisados confirman el alto nivel de compromiso y vocación de los docentes. Su trabajo los gratifica y hace que establezcan un nivel de relación afectiva con los alumnos/as y su labor pedagógica.

(Chile). “Un profesor otorga el mérito del éxito escolar en primer lugar al compromiso de sus colegas y al trabajo en equipo de los docentes: “Pienso yo que por el compromiso que cada colega adquiere en forma personal, porque uno cuando toma un curso, es su curso, entonces toma la posición de sus niños, no importa que el año anterior no lo haya tenido, uno los asume como propios y trata de avanzar con ellos lo que más puede. Por lo menos que hay un trabajo en equipo al nivel de paralelo, de asignatura”.

(Colombia). “En general, los docentes encuentran grandes gratificaciones en su actividad docente, lo que ha generado una apropiación y sentido de compromiso frente a las necesidades de los niños de la localidad 10, sus expectativas laborales se han centrado en esta zona, lo que las lleva a no pensar en la posibilidad del traslado”.

Lo opuesto a un docente comprometido con su trabajo es un docente que realiza su labor como una forma de sobrevivir. Esta última situación no se encuentra al parecer presente en las escuelas con resultados destacables.

(*Colombia*). “Otra variable que afecta el proceso de aprendizaje de los niños se relaciona con el nivel de compromiso que tienen los docentes con su profesión. Cuando un docente encuentra en su profesión la necesidad del conocimiento diario en experiencia con los niños es un docente que marca sus vidas; pero cuando es lo contrario, un docente que simplemente entiende que es una forma de sobrevivir se limita a cumplir horas sin importar el proceso que cada uno lleva, afectando el aprendizaje de los niños”.

El compromiso vocacional del docente le lleva a no solamente querer realizar una buena labor profesional, sino que se entrelaza con las expectativas que tiene de sus alumnos. No se trata por tanto de lograr un buen resultado, sino de afectar positiva e integralmente a los niños/as.

(*Argentina*). “Todo lo que yo he construido aquí me ha llevado muchas horas de lectura, mucha información, y no sé si muchos maestros lo hacen. Hay gente a la que no le interesa su carrera, a mí me interesa mi carrera y tener buenos resultados”

(*Colombia*). “En general, algunos docentes desean que con sus aportes y los aportes de la institución, los niños y las familias sean felices, que lo mucho o poco que aprendieron les sirva para la vida”.

- Los padres atribuyen los buenos resultados al trabajo que efectúa el maestro. En estas escuelas los padres, como se mencionó anteriormente, permanecen generalmente atentos a lo que sucede en ellas y especialmente atribuyen el buen resultado escolar al accionar comprometido de los docentes.

(*Argentina*). “Porque aquí los maestros, los docentes que hay en este momento son muy trabajadores. Por ejemplo, el maestro X es un hombre que desde que ha venido, siempre está en actividad. Uno ve los invernáculos. Nosotros, siendo nacidos y criados acá, no tenemos esas ganas de trabajar como tiene él. Porque la verdad es esa, los chicos van aprendiendo lo que les va a ser útil siempre. Poco a lo mejor, es cierto, porque el resto lo va aprendiendo en el mismo trabajo. Pero se va ir haciendo, tienen la posibilidad de aprender a labrar la tierra, aprender la crianza de hacienda, todo eso”.

(*Colombia*). “Por otro lado, los padres consideran que a la escuela le faltan muchas cosas, las aulas están feas, desmejoradas, no hay suficientes libros para los niños, no tienen casi agua, casi no consiguen, la cafetería que hay no es gran cosa. A pesar de eso los niños han rendido un cien por cien porque los profesores son excelentes, también el rendimiento es por la ayuda que los padres brindan”.

(*Costa Rica*). “La maestra es muy preocupada por el aprendizaje de los niños. Constantemente está preocupada por que aprendan. Ella repite las veces que

sean necesarias y les revisa a todos el trabajo realizado. Los padres de familia y los niños hablan de la maestra como una persona realmente preocupada por el aprendizaje de los alumnos”.

“El compromiso asumido es muy alto, lo que se refleja en el planeamiento diario. La docente trata de ampliarlo siendo flexible con los niños”.

“El compromiso de la maestra con la institución y con los estudiantes es muy alto, tiene vocación docente, mística y espíritu de servicio”.

“La maestra está siempre preocupada por el aprendizaje de sus alumnos y desea que ellos obtengan las mejores calificaciones. Tiene una actitud permanente de esta preocupación por sus alumnos. Esto es confirmado por los padres de familia y los niños, en los grupos focales”.

“Le agrada su trabajo. De acuerdo con lo manifestado por los padres de familia “escogió muy bien su profesión”, “es una persona muy destacada, muy profesional y exigente”.

- Las diferencias en compromiso y vocación, que al parecer existen entre los docentes, son atribuidas muchas veces a la formación entregada por los institutos especializados, de tradición en los países latinoamericanos, como son los institutos o escuelas normalistas.

(*Colombia*). “En cuanto a los recursos humanos, son envidiados por otras escuelas por la calidad de los docentes que allí laboran y por el compromiso que muestran en general con la institución, algunos docentes atribuyen ese compromiso a que los maestros son normalistas y en la normal se aprende a trabajar con compromiso”.

(*Bolivia*). Maestra: “Yo soy normalista, desde el 93, he hecho mis dos años de provincia (me cuenta en qué lugares estuvo). Entrevistador: ¿Le gusta su profesión? Maestra: Sí, enseñarles algo, que se vayan contentos”.

- A veces se tiende a explicar todo el buen resultado escolar por la acción del docente.

(*Argentina*). “Todo depende del docente, el 100% del nivel de enseñanza en cualquier escuela depende del docente. Si el docente es bueno, aplicado y le gusta la docencia, le puedo asegurar que va a haber alumnos con muy buen nivel. Donde no hay aplicación, donde no hay docentes con vocación, no hay buen nivel, eso se lo puedo asegurar”.

“El compromiso de los docentes con su tarea y su profesión se ve expresado en el interés por “obtener buenos resultados”. Este en un objetivo compartido en todos los casos, ello sumado a su nivel de involucramiento con la comunidad son rasgos bastante excepcionales en estos sitios tan aislados o carenciados”.

- El docente comprometido y con vocación basa gran parte de su estrategia pedagógica en el contacto cercano y afectivo con los alumnos/as.

(Argentina). “Así que cuando uno ve un chico que puede tener alguna dificultad... porque uno conoce la historia familiar de cada uno y cuando se piensa en el chico se piensa en todas las variantes y ante cualquier eventualidad, lo primero que hago es charlar con ellos y tratar de llegarle al corazón, a la parte afectiva”.

- El docente comprometido y con vocación generalmente establece un buen contacto con los padres, quienes con el tiempo van percibiendo su entrega. (Bolivia). Papá: “El padre, todo padre espera un buen aprendizaje de los niños, aquí yo veo a los profesores que están enseñando bien, yo estoy viendo el rendimiento de los pequeños, de mis hijos, ¿no?”.

Tema: expectativas de los docentes sobre sus alumnos

- En estas escuelas los docentes esperan que los alumnos aprendan mucho y que la promoción sea alta. (Costa Rica). “La docente tiene muchas expectativas de que los alumnos aprenderán mucho y su deseo es tener una promoción muy alta. Los padres de familia comentan que ella les da orientación para que ellos puedan estudiar con sus niños en la casa”. “Son muy altas pues desea tener una alta promoción en matemática. Esto se evidencia en el esfuerzo que se dan con la adquisición de los contenidos y a la revisión constante de los cuadernos. Los padres de familia están muy satisfechos por la labor de esta maestra, al igual que sus alumnos que la quieren mucho”.
- Se observa preocupación por el desarrollo integral de los alumnos. (Costa Rica). “En general, la maestra espera que los niños aprueben el curso lectivo pero no solo por obtener una nota sino que logren manipular palabras e incorporarlas a su estructura integral. Se preocupa además porque los niños aprendan a ser independientes en sus trabajos, por esa razón les asigna trabajos extraclase con guías de desarrollo para que sean los propios niños y no sus familiares los que realicen las tareas”. “Contribuir en la formación intelectual y social de los niños, no solo para que aprueben el grado sino para favorecer su formación integral”.
- Se observa que los docentes persiguen la preparación para el medio en que viven, evitando la emigración. (Argentina). “Si bien nosotros tenemos que preparar a los chicos para que sepan desenvolverse tanto acá como allá o como en cualquier otro lado, porque de eso somos conscientes, pero además nosotros tenemos que preparar lo mejor para el lugar donde están viviendo, para evitar que ese chico se vaya, evitar el éxodo”.

“Y esa preocupación genuina que hay en los docentes... que toman como un desafío personal que la experiencia de cada chico en la escuela sea un éxito, que sea un lugar de felicidad en la vida”.

- Respecto a los alumnos que tienen problemas, los docentes buscan que sean como los demás.
(Argentina). “Teóricamente sería una nena para un nivel especial, pero yo trato de ofrecerle un montón de posibilidades para que no se sienta discriminada, que sea una chica como las demás, con un montón de ejercitación. Por ahí el ritmo de trabajo de ella es más bajo, pero a mí me desespera, porque ella es una chica, y para mí tiene que ser una chica como los demás, tiene que aprender”.

Tema: recursos materiales para los procesos de aula

- Existen fuertes diferencias en cuanto a la implementación material de las aulas de clase.
(Argentina). “La disponibilidad de todo tipo de material didáctico y bibliográfico y recursos económicos es compartida por los tres establecimientos y permite el funcionamiento efectivo de la escuela por la posibilidad de acceder además a dinero, combustible, padrinazgos, asistencia técnica para invernáculo y granja y a objetos concretos”.
“Desde el punto de vista de los alumnos, esta disponibilidad de material didáctico, útiles, libros, etc., permite la familiarización con distintos estímulos a fin de facilitarles la apropiación de los conocimientos y compensar, en parte, las carencias de capital cultural y social”.
(Bolivia). “Como en Cochabamba, ¿no? Aquí en los centros poblados, en una calle hay dos colegios con todos los requerimientos o dicen vamos a hacer otro más allá, donde hay moderna infraestructura con toda la dotación que se requiere, empezando desde los cursos, bancos, mesitas, con su material necesario, computadora, creo que sería más beneficioso para los niños, ¿no? Pero en escuelitas como aquí en el campo, dónde, aquí ni siquiera tienen bancos personales”.
“La escuela, así como la zona no cuenta con energía eléctrica ni agua potable, solamente está disponible un pozo no muy profundo del cual se abastecen niños y maestros, la poza se encuentra cerca de la posta sanitaria al lado de la escuela (por las tardes los maestros van a un río no muy caudaloso que se encuentra a unos 300 metros de la población donde se bañan y lavan sus cosas)”.
“Actualmente las condiciones de infraestructura de la escuela son muy buenas, la construcción es nueva, fue entregada en 1999, en la entrega se incluyó el mobiliario en relación a lo planteado por el PRE, los cursos cuentan con mesas

hexagonales, sillas, estantes grandes en los cuales no guardan ningún material, están abiertos, recientemente el PRE, entregó gaveteros que están guardados en la dirección, cada maestro tuvo la misión de armarlos, algunos lo hicieron durante las vacaciones de invierno o el último día de clases; en los gaveteros cada maestro guarda su guardapolvo, tizas y sus cuadernos de registros, aunque lo que sabemos es que la función de estos muebles está designada para guardar el material del PRE como la biblioteca de aula y los módulos de aprendizaje”.

“Las aulas en tamaño son grandes, muy bien iluminadas, con ventanas hacia la calle y hacia el pasillo que cuenta con techo que permite la entrada de la luz, la iluminación eléctrica consiste en 9 barras fosforescentes por aula, hay basureteros en cada aula, la maestra tiene una mesa con su silla”.

(*Chile*). “En los establecimientos particulares subvencionados se observa una mejor, moderna y más amplia infraestructura en comparación a los municipalizados visitados. Los establecimientos particulares subvencionados funcionan en edificios construidos en hormigón armado, en dos niveles, primer y segundo piso. En cambio los establecimientos municipales cuentan con una planta edificada de un piso, construidos en base a tres o más pabellones que agrupan a 4 ó 5 salas cada uno, se trata de un tipo de construcción provisoria, definidos para no más de 15 años, levantados en los años 60”.

(*Costa Rica*). “El aula es cómoda, limpia y bien pintada, escritorio, ventana y un armario”

“El aula tiene las dimensiones apropiadas (altura y amplitud) para albergar a los alumnos, tiene luz natural y ventilación suficiente”.

“La institución cuenta con polígrafo, duplicadora, fotocopiadora, un televisor, grabadora, equipo de sonido, VHS y fax”.

“La escuela está construida sobre un terreno plano y amplio. Tiene cinco pabellones de una sola planta que contiene 26 aulas: 3 aulas recurso (2 problemas aprendizaje y 1 problemas emocionales), 2 aulas integradas (Retardo Mental). Cuenta también con un amplio comedor, soda, sala de video, comedor, cocina, aula de cómputo, clínica dental, 7 baterías de servicios sanitarios, sala de profesores, área de deportes y biblioteca. Frente a la institución hay un salón multiuso (gimnasio, salón de actos)”.

(*Cuba*). “El estado constructivo de las escuelas de este estudio es disímil, por lo que no se pueden hacer generalizaciones y más bien conviene describir cada caso. La escuela Camilo Cienfuegos de Ciudad de La Habana es una construcción provisional que ha quedado como definitiva por no haberse podido construir otra instalación en su lugar. Su techo es de tejas de fibrocemento y presenta en algunos sitios pequeñas roturas por donde se filtra el agua cuando llueve. En el verano el techo irradia mucho calor. A pesar de lo anterior su ambiente físico general resulta agradable”.

“En cuanto al equipamiento, observamos que en todas las escuelas hay televisores y videocassetteras VHS nuevas, como parte de un programa audiovisual

de carácter nacional, mediante el cual se hace llegar semanalmente a las escuelas un conjunto de videocassettes instructivos y de ampliación cultural, que les sirven de apoyo al desarrollo del currículum y a la preparación general de alumnos y docentes”.

“En todos los centros existen los mismos libros de texto y cuadernos de trabajo para cada niño y en todas las asignaturas, entregados gratuitamente”.

(Venezuela). “Como sea, todas tienen un mínimo indispensable relativamente confortable y claramente diferenciado para el trabajo propio de una organización escolar, independientemente del tamaño de su planta física y de su adecuación. Este se encuentra constituido por las oficinas administrativas, los salones de clase, un auditorium, una biblioteca central, un patio para el tiempo de recreo y un área de servicios higiénicos”.

- Se observa un uso eficaz de los recursos en las escuelas de resultados destacables.

Estas escuelas probablemente no se destaquen por la cantidad de recursos que tienen para desarrollar las clases, pero sí por el uso eficaz que los docentes dan a los recursos asignados.

(Colombia). “Según los docentes, la institución cuenta con un espacio para la biblioteca que no es el más adecuado por el espacio, tienen unos implementos deportivos y unos pocos computadores que son utilizados por los estudiantes cuando hay clase de computación, es decir, una vez a la semana y bajo la supervisión de la profesora. Para el uso de la biblioteca, los estudiantes deben inscribirse para poder entrar. Para llevar libros a la casa, es necesario sacar un permiso y al otro día hay que devolverlos”.

“De los recursos los padres difieren en sus apreciaciones, un grupo afirma que la infraestructura es buena y que ha favorecido el proceso de aprendizaje de los niños. El otro grupo de padres está de acuerdo en que las instalaciones presentan deficiencias de luz, ventilación, desagüe y que no contribuyen en el proceso de aprendizaje de los niños, sin embargo uno de los padres piensa que cuando se desea...”.

“De los materiales que la profesora usa en la clase ellos mencionan que solamente usan el tablero y la profesora de lenguaje utiliza la guía y libros para la lectura. Los materiales utilizados son de la biblioteca, otros los compran los estudiantes y otros son prestados, los marcadores empleados para el trabajo en el tablero los suministra el director”.

“El colegio no cuenta con recursos más allá de su planta física y de la dotación anual entregada por secretaría que consta de tizas e implementos de aseo, entonces usan lo que se encuentra en el entorno, por ejemplo, para la lectura les indican a los niños que lean de las bolsas de arroz, periódicos o revistas, también se aprovecha para las matemáticas que desde muy pequeños los niños tienen que ir a la gasolinera a vender”.

“En todas las instituciones se dejó ver la creatividad del docente como principal herramienta para hacer frente a la escasez de recursos. En las instituciones rurales los docentes aportan recursos materiales para el trabajo en el aula”.

(*Costa Rica*). “El aula es amplia, cómoda, limpia y bien pintada. Tiene 26 pupitres, un escritorio, una amplia ventana y un armario”.

(*Cuba*). “En sentido general los medios de enseñanza se emplearon eficazmente, pues se adecuaron a los objetivos y contenidos de las clases, se adaptaron al desarrollo del grupo y respondieron a sus intereses, permitieron la mayor aproximación posible al objeto o fenómeno real, estimularon la búsqueda de conocimientos, hicieron posible su utilización por parte de cada uno de los alumnos y se aprovecharon las posibilidades didácticas de los recursos utilizados”.

“A pesar de las limitaciones económicas, todos los maestros crean otros materiales didácticos necesarios para las clases de distintas asignaturas e incluso propician que los alumnos elaboren algunos o contribuyan a su confección”.

(*Venezuela*). “Pese a las restricciones de recursos, se trata de organizaciones dispuestas a la innovación. En todas las escuelas existen de hecho innovaciones que son altamente aceptadas y que enriquecen la actividad de los enseñantes. En las escuelas donde la computación se abre –particularmente en la Santiago Mariño–, existe una respuesta efectiva, las matemáticas interactivas, son esperadas ansiosamente por los alumnos de la escuela rural...”.

- En la mayor parte de las escuelas los recursos para desarrollar las actividades de aula los provee tanto el Estado como los padres, estos últimos teniendo, al parecer, un rol cada vez mayor.

(*Costa Rica*). “Aparte de los que proporciona el Estado vía presupuesto de la República, en la institución los padres de familia financian mediante cuotas voluntarias la compra de material didáctico adicional. Además los recursos existentes se utilizan al máximo, el laboratorio de informática se utiliza para la capacitación docente a partir de la 6 pm, también se imparten asesoramientos. Los ingresos económicos recaudados por concepto de matrícula se reinvierten en los pagos de agua, luz, teléfono, artículos de limpieza y aseo. Se cuenta con equipo audiovisual, TV, VHS y equipo de sonido”.

“El material didáctico lo proveen el Patronato Escolar y la Junta de Educación. Los padres de familia aportan una cuota voluntaria por mes”.

“Está muy bien equipada, lo que evidencia una preocupación del personal docente y administrativo y de los padres de familia por dotarla de los recursos tecnológicos requeridos”.

Otros temas

Los equipos investigadores distinguieron otros temas, además de los que se les sugirió como guía para la orientación del trabajo del Estudio. A continuación se presentan aquellos que resultaron más significativos.

Tema: clima escolar

- Las escuelas con resultado escolar destacable se caracterizan al parecer por un clima escolar positivo y por sobre todo armónico.
(*Bolivia*). “En la observación al cuarto curso de primaria de la maestra Nelly vimos cómo los niños trabajan en un ambiente tranquilo, tienen sobre sus mesas una hoja fotocopiada para cada uno, están trabajando con el uso de la V y B, la maestra escribe en la pizarra las oraciones que están incompletas en la fotocopia, luego se pasea por el curso vigilando el trabajo de los niños, pasa grupo por grupo, los alumnos de otros grupos se acercan a ella con confianza y le preguntan las dudas que tienen, la maestra responde y aclara sus dudas, no hay gritos ni llamadas de atención que tornen el ambiente de trabajo tenso, corrige, da permiso para ir al baño corrige y recomienda”.
“Mientras trabajan en armonía...La clase transcurre en el trabajo interesado que hacen los niños, no hay bulla, no noto a los niños aburridos más bien apurados y concentrados en lo que tienen que hacer”.
“La maestra es detallista y tranquila, revisa cuaderno por cuaderno, hace correcciones, los niños escuchan con atención, algunos sonrían cuando la maestra les muestra el error, la relación entre ambos es buena, después de media gestión de trabajo ya se conocen lo suficiente, ya están adaptados al ritmo de trabajo y cómo llevar adelante el trabajo conjunto”.
(*Cuba*). “En todas las escuelas apreciamos que los alumnos hablan en un tono de voz adecuado, visten de completo uniforme, están limpios, peinados y alegres, poseen adecuados hábitos de cortesía y educación formal en sentido general y son solidarios, lo que se evidencia, entre otras cosas, en que comparten con sus compañeritos la merienda que llevan de sus casas”.
(*Venezuela*). “A los niños, contrario a lo que algunos piensan, les gusta asistir a la escuela. Y esto por varias razones. Una de ellas es que consideran la escuela como un lugar donde se aprenden cosas nuevas y útiles, otra es que encuentran a la escuela un espacio para divertirse, una tercera es que perciben a la escuela como un espacio agradable y bonito, la cuarta es que aprecian la compañía de sus camaradas y la última es que prefieren ir a la escuela que quedarse solos en la casa. Ciertamente, de los relatos puede concluirse que estas escuelas han logrado que sus alumnos se sientan mejor en ellas que en su mismo hogar”.
- El clima escolar de estas escuelas se caracteriza por la presencia de los actores del sistema educativo físicamente en la escuela y por el establecimiento de interrelaciones intensas y positivas entre ellos.
(*Chile*). “Además no somos solo compañeros, ya somos amigos y con los profesores igual. La relación con el profesor ya no es tanto como alumno y profesor. Nos contamos secretos, la vida, problemas que tenemos, leseamos

de repente, y lo bueno es que, por ejemplo, si tenemos alguna duda en clases, en la materia, nos escuchan. Como somos hartos tienen que esperar a que todos comprendamos la materia”.

(*Costa Rica*). “Un rasgo que caracteriza esta escuela es la participación de los padres de familia en las distintas actividades que se realizan. Es de destacar el comedor escolar que ofrece el servicio a los alumnos, gracias a la ayuda de los padres y de algunas docentes que tienen a cargo el comité de comedor y en ocasiones han realizado gestiones ante la municipalidad para obtener beneficios”.

(*Cuba*). “Un clima institucional que favorece el aprendizaje y la formación de valores deseables de los alumnos, existe una labor muy cohesionada entre directivos, docentes, padres y alumnos, entre los que prevalecen unas relaciones interpersonales respetuosas, afectivas y solidarias y que a pesar de que las condiciones materiales en que tiene lugar el proceso docente educativo no son en todos los casos las idóneas, se logran sobreponer a las carencias materiales, enfrentando el proceso educativo con optimismo, compromiso, responsabilidad y alegría”.

“El clima áulico tratamos de percibirlo a partir de identificar la naturaleza de las relaciones interpersonales que prevalecen entre los alumnos y entre ellos y los docentes. Con respecto a estas últimas podemos resumir que en la inmensa mayoría de las clases observadas se constató un clima agradable donde primó el trato afable y respetuoso”.

“Las relaciones de los maestros con los alumnos entrevistados son muy buenas, según ellos, los interpelan por sus nombres, son afables, agradables, cooperativos, confían en sus posibilidades y ninguno de los alumnos entrevistados recuerda que el maestro los haya ofendido alguna vez. Además, cuando tienen una duda les pueden preguntar sin temor a recibir una respuesta brusca o irrespetuosa”.

- La disciplina es un tema sobre el cual se actúa y se le tiene en cuenta.
(*Colombia*). “Por otro lado, cuando un estudiante es muy indisciplinado, cuando los niños hacen bulla en clase, la profesora los castiga dejándolos parados en el patio de recreo. Castigo aplicable cuando un estudiante interrumpe a la profesora en clase. Si la falta es grave el estudiante puede ser suspendido del todo”.

(*Cuba*). “Por otra parte, el trato dispensado entre los alumnos se caracterizó por el mutuo respeto. En las clases visitadas se evidenció una excelente disciplina y una gran laboriosidad y concentración de los alumnos en las actividades orientadas por los docentes”.
- La afectividad aparece como un tema recurrente y característico de los climas escolares de estos establecimientos.

(*Colombia*): “Con los niños se ha venido haciendo un proceso de mejoramiento de la relación, ya que los docentes eran poco afectivos, gritaban y regañaban mucho a los niños, los padres de familia se quejaron de esto, lo que hizo que se empezara a cambiar el trato hacia los niños. Las relaciones entre alumnos son buenas, al igual que con las profesoras”.

“Respecto de las relaciones los docentes afirman que entre maestros, directivas, alumnos y padres de familia son buenas. Estas relaciones están enmarcadas por la afectividad y la ternura, especialmente con los niños, ya que para ellos es fundamental contar con una sonrisa, un abrazo o una palmada en la espalda; tenerlos de amigos es propicio para generar confianza en ellos”.

“En general las instituciones coinciden en que las relaciones internas son buenas, dicen varios docentes. Sin embargo, no siempre las relaciones han sido de esta manera, pues en el caso urbano uno, las relaciones en este momento son buenas gracias a la intervención de los padres de familia, ya que los docentes constantemente gritaban e insultaban a los estudiantes, de allí que la queja oportuna de los padres generó la transformación en el trato hacia los niños”.

- El clima escolar positivo se caracteriza porque los alumnos sienten cariño por su escuela y asisten con gusto.

(*Argentina*). “Para los chicos de las tres localidades, la escuela es el lugar del estímulo para el conocimiento, de reunión con los pares, de recreación, de prácticamente toda su vida social. Con excepción de El Alamito, en la escuela se reúnen todos los chicos que hay en el pueblo. (Nosotros preferimos que haya clases), “porque si no andamos vagueando”, no hacemos nada, y después ya empiezan las clases y hay que estudiar, si no todo es más peor, se repite y no se termina nunca la escuela.” (Grupo focal, Salar de Pocitos).

(*Chile*). Expresiones de la riqueza que adquiere esta relación en las escuelas visitadas nos fueron manifestadas: “Yo creo que los niños son felices, están siempre contentos, nunca quieren irse. A la hora de salida hay que echarlos si salen antes por alguna reunión que tengamos nosotros, no se quieren ir, porque tienen mesas de ping-pong. Juegan voleibol, basquetbal. Tú ves, hay en distintas partes arcos de basquetbal, mesas de ping-pong, bueno están afuera pero las compramos el año pasado, están cojas, todo por el uso que se les da, es harto”.

“La relación profesor-alumno conquista la permanencia del niño en la escuela, al sentirse incorporado a un ambiente grato de aprendizaje en el que predomina un clima cordial, cálido y respetuoso. Como lo apreciamos en las siguientes líneas: “A mí me gusta este colegio porque estoy desde chica, desde kinder, entonces son como la gente que más conozco. Es que como estamos desde kinder, uno ya conoce a los amigos, ya se hizo amigo de todos, les tiene más confianza. Porque también es buena la enseñanza, se supone que en todos los

colegios es buena la enseñanza, pero ya conocemos a todos los profesores, en cambio llegar a otro colegio nuevo sería llegar a otra vida nueva, sería como cambiarse de casa”.

(*Colombia*). “Las relaciones que se dan al interior de la institución en general son buenas, aspecto en el que coinciden los niños quienes consideran que el ambiente de la escuela es bueno porque los profesores los escuchan y hablan con ellos, por eso se sienten felices estudiando allí, además allí están sus amigos por quienes se sienten queridos y a quienes afirman tenerles un afecto especial. Los padres por su parte consideran que el ambiente es muy bueno y los niños lo manifiestan en su agrado por ir a la escuela y porque los profesores tienen un método muy bueno para enseñar a los niños”.

“A los niños y niñas les dan espacios para hablar, puesto que antes, de acuerdo con lo expresado por la directora, “no tenían la oportunidad de expresar lo que sentían”. Permitirles expresarse libremente ha incidido en que los niños quieren más la escuela y les gusta pasar más tiempo en ella”.

(*Costa Rica*). “Excelentes relaciones humanas, participativo, existe buena comunicación entre todo el personal, buenas relaciones humanas”.

- Se establece una relación significativa y de mutua influencia con el entorno. Lo anterior demuestra que el clima escolar no es algo que pueda ser aislado y creado por y para la escuela.

(*Argentina*): “El clima es afectuoso, distendido, tranquilo, tanto de los alumnos con la maestra y de los mismos chicos entre sí. Este ambiente, sin dudas, podría considerarse favorecedor de los resultados de aprendizaje. Sin embargo, el tono calmo no parece ser sólo característico del ámbito de la escuela, también lo es del afuera”.

- El clima escolar de estos establecimientos se conforma por un trabajo en equipo.

(*Bolivia*). Entrevistador: “¿Trabajan en equipo?”. Maestra: “Sí, trabajamos en equipo pero siempre los planes anuales los hacemos en equipo, siempre nos hemos reunido los paralelos para hacer el plan anual, pero lo que fallamos es en los desarrollos de los temas porque no nos ponemos de acuerdo en los temas que vamos a avanzar todo el año, pero cada profesor lo interpreta de diferente manera, tiene diferente manera de enseñar, de acuerdo a eso los profesores tienen una forma de enseñanza distinta, ya no es en forma conjunta, pero sí el plan lo hacemos”.

(*Chile*). La calidad de las relaciones interpersonales entre profesores es advertida y apreciada por los alumnos: (Aquí) “todos nos enseñan y no sólo la profesora jefa, para todas las materias se necesitan de las otras, como que todos los profesores están unidos y todos ayudan a los alumnos. Todos somos unidos aquí”.

- Lo material no pareciera ser condición necesaria y suficiente para la existencia de un buen clima escolar.

(Bolivia): “Yo me siento cómoda aquí, como le digo, soy recién egresada, me siento cómoda en esta escuela, lo único que hace falta son los materiales, no tienen mucho (recursos) y no apoyan, papel, cartón, lanitas, se les pide y dos o tres traerán o sale de mi bolsillo a veces, no puedo frustrarme el trabajo, si hay que hacer muñequitos de lana, hacemos una conversación entre los muñequitos, entonces hasta de mi casa tengo que sacar o tengo que comprar para que no se frustre el trabajo”.

Tema: actividades extraescolares

- Las escuelas con resultados escolares destacables destinan significativo espacio en sus actividades para manifestaciones extracurriculares.

(Colombia). “Según los docentes, las actividades que se realizan durante las salidas a los diferentes centros, parques, museos y afines en donde el niño socializa los conceptos en el aula con la realidad que vive favorecen el rendimiento académico”.

(Costa Rica). “En la escuela se realizan muchas actividades extracurriculares y programas especiales que permiten a los educandos un mayor crecimiento académico”.

“En este centro educativo se realizan actividades extracurriculares y programas especiales en coordinación con otros centros: Olimpíadas de Matemática en el Circuito Escolar, actividades culturales como Festival de la Creatividad, Feria Científica y participación en desfiles comunales”.

(Cuba). “Actividades extraescolares y extradocentes. En las escuelas de la muestra, al igual que ocurre en todas las del país, los alumnos participan en diversas actividades de este tipo, tales como: círculos de interés científico técnico, donde los alumnos con intereses afines reciben orientación de carácter vocacional, prácticas de manifestaciones culturales (danza, música, teatro, artes plásticas, declamación, teatro, literatura, coro), actividades de la organización de pioneros José Martí, entre ellas Movimiento de Pioneros Exploradores (con el cual en los niños se cultiva el amor, protección y conocimiento de la naturaleza, la defensa de la Patria), participación en equipos deportivos, aulas martianas (se fomenta la vida y obra de José Martí, Apóstol de la Independencia de Cuba), actividades productivas y socialmente útiles (jardines, parcelas, canteros y huertos), etcétera”.

Tema: interrelación escuela-familia

- Las escuelas con resultados destacables establecen relaciones intensas y permanentes con la familia.
(*Cuba*). “En las demás provincias, las relaciones escuela-familia son muy buenas, los padres participan en trabajos de limpieza y embellecimiento de la escuela, así como en las reuniones y escuelas de padres que se realizan según necesidades del centro y de los padres, además de que se preocupan por el aprendizaje y desarrollo de sus hijos, y se ocupan apoyando a sus hijos en las casas, cuando estudian o responden las tareas”.
(*Venezuela*). “En este terreno, las escuelas, además de los contactos permanentes con las familias para tratar temas de sus representados, disponen de iniciativas para la organización de las mismas en eventos festivos y en actividades extracurriculares”.
“De la misma manera, las familias se sienten bien generando iniciativas por su cuenta o bien respondiendo siempre favorablemente a las solicitudes de colaboración de las escuelas. Y aunque la gama, como dijimos, varía, en todas las relaciones entre escuelas y comunidades parece ser un hecho asumido por las partes y practicado permanentemente”.
“Quizás el hecho más resaltante al respecto sea el que independientemente de la articulación orgánica entre comunidades y escuelas, se conforma un tejido informal de contactos y conexiones a partir de la concurrencia constante de las madres a las instalaciones. Este hecho involucra, lo que nos parece muy importante, un seguimiento permanente del desempeño de los escolares y un conocimiento relevante acerca de la marcha de las instituciones”.
- El diagnóstico que hacen, tanto los padres como los docentes, es que necesariamente deben establecerse vínculos poderosos entre escuela y familia, si se quiere tener buenos resultados escolares.
(*Bolivia*). “Consultada una maestra sobre el problema principal para que los niños avancen: Tal vez, más que todo el apoyo de los papás, porque muchos de los papás trabajan o se salen y los chicos están ahí dejados porque no todos son responsables, no todos dicen yo haré mis tareas, entonces en ellos hay falla”.
(*Chile*). Consultada una directiva sobre la participación de los apoderados en el proceso de formación de los alumnos nos comentó: “Bueno, nosotros la tenemos bien controlada, porque consideramos que de acuerdo a nuestro sistema, es así, controlada pero a la vez de estar controlada, de parte de los apoderados tiene que ser igual una participación ojalá activa, en cuanto al apoyo de los alumnos. Este apoyo para nosotros es fundamental. Y no solamente el apoyo de los alumnos, sino lo ideal sería el apoyo al apoderado, el problema es el nivel socioeconómico cultural en que nosotros nos desenvolvemos es un

nivel un poco conflictivo, de ellos en que no tienen muy claro, digamos, su nivel que les corresponde entonces de repente hacen algunas exigencias más o menos que no son adecuadas a los procesos”.

- Los padres de familia de estas escuelas tienen, en general, una actitud más bien participativa y de opinión sobre la gestión y procesos escolares, no limitándose a ser citados algunas veces a la escuela.

(*Colombia*). “Las opiniones de los padres de familia en torno al tema de las políticas institucionales se encuentran divididas ya que un grupo de padres de familia manifiesta no conocer nada al respecto, mientras que el otro grupo de padres afirma que la institución los forma para hacer de ellos personas de bien”. “Según una de las docentes entrevistadas a los padres de familia y a los niños se les ha dado espacio de participación en la medida que se han convocado reuniones con el fin de discutir los apartes del PEI y el Manual de Convivencia”.

- La participación de los padres parece estructurarse en diferentes niveles: a) un nivel menos importante, pero quizás el todavía más frecuente, es el de asistir a ciertos acontecimientos especiales en la escuela, b) se organizan para ayudar financieramente a la escuela, c) son parte de alguna forma de gestión de la escuela, en especial en lo administrativo, y d) se involucran en actividades del aula.

(*Bolivia*). Entrevistador: “¿Ustedes los papás se reúnen?”. Pdte. Junta: “Sí, reunión de padres de familia”. Director: “Cada dos meses, es fijado cada dos meses”. Entrevistador: “¿Y vienen a la escuela a controlar a sus hijos?”. Director: “Sí, les invitamos en la reunión para verificar el trabajo del docente y tanto el aprovechamiento de los niños, en qué parte están fallando, llegan puntualmente los hijos a las clases, pregunten les decimos; entonces el profesor tiene su registro de asistencia qué días ha faltado o no ha presentado su trabajo; les decimos que pregunten porque al último van a decir que no están avanzando, no han aprendido. Les invitamos y vienen, pasan curso por curso, conversan con el profesor, el profesor tiene que decir: tal día no ha venido, qué ha pasado, no ha presentado su trabajo. Entonces se enteran los padres de familia”.

(*Colombia*). “Por otro lado, existe asociación de padres, pero los padres de familia entrevistados no asisten por falta de tiempo, aunque sí participan en actividades como el día de la familia, eventos culturales y afines”.

“Los apoyos que los padres brindan a sus hijos, primero dependen del tiempo que tengan y de la clase de trabajo que hay que realizar, segundo las actividades en las cuales los padres apoyan a los hijos se distribuyen entre los deportes, los actos culturales y los trabajos de clase. Básicamente los padres de familia ayudan a hacer investigaciones, acompañarlos donde los amigos y dinero para conseguir materiales... Los padres consideran que los apoyos que ellos brinden a sus hijos son fundamentales en el proceso de aprendizaje”.

“Los padres de familia participan activamente en la vida de la escuela. La reunión de todos los padres se considera como el Consejo Directivo. Las reuniones son frecuentes y dependen de las decisiones relevantes para la vida escolar para su realización. El director comentó durante la observación que ninguna decisión se toma sin contar con los padres de familia”.

(*Costa Rica*). “Un rasgo que caracteriza esta escuela es la gran participación de los padres de familia en las distintas actividades que se realizan. Es de destacar el servicio del comedor escolar que ofrece, gracias a la ayuda de los padres, una merienda a todos los niños a mitad de la mañana”.

- En general es la madre la que se ocupa preferentemente de mantener el vínculo con la escuela.

(*Colombia*). “Según los padres el apoyo de los padres para el desarrollo de las actividades escolares de los hijos se encuentra aún más concentrado en la madre y en los hermanos que en el padre. El apoyo del padre se manifiesta más en el acompañamiento a las presentaciones de los hijos. También es usual que los niños realicen sus deberes sin apoyo alguno por parte de los miembros de su familia”.

- La influencia de la participación de los padres en la escuela es positiva, a pesar de eventuales conflictos que se pudieran producir en especial cuando los padres pasan del nivel simple de apoyo a los niveles de gestión de la escuela o de aula.

(*Argentina*). (Mis hijos van a esta escuela). “Porque es la que está más cerquita de la casa y es buena, ellos están contentos y yo siempre voy a hablar y a las fiestas”.

“Pienso que (los alumnos aprenden) porque los docentes nos preocupamos, estamos con ellos, tenemos mucha relación con la familia, porque los visitamos periódicamente a los papás en las casas. (...) Los primeros alumnos que tuve, yo sé que han seguido estudiando, que han terminado el secundario y que ahora tienen entre los 20 y 22 años y están en la Universidad, lo sé porque tengo contacto con ellos, los voy siguiendo, y también porque siempre les pregunto a los papás”.

“Sí (les mando mucha tarea), y vienen con la tarea hecha. Tengo dos niños que en el hogar no está la madre y yo en ellos observo una despreocupación, los niños están criados por las hermanas que a su vez también vienen a estudiar, o sea, así como llevan la tarea, la traen, sin realizar. Teniendo en cuenta las inasistencias, fui a la casa y hablé con el padre y el me contestó re-positivo pero no pasa nada”.

“Sí (los padres esperan las visitas de los maestros a las casas), ya están acostumbrados a que el docente vaya a tomar mate, no esperan solo que uno les vaya a dar reclamos sino en lo que andan bien y en lo que necesitan apoyo”.

(*Colombia*). “Eso ha contribuido al crecimiento de los docentes en tanto que manifiestan sentirse muy bien cuando ven a los padres participar y comprender

lo que están trabajando. Por otro lado, han mejorado los canales de comunicación con los padres, en tanto que los docentes ahora se han preocupado más por conocer la realidad de los estudiantes y acercarse a ellos a tal punto que se hacen visitas domiciliarias”.

(*Costa Rica*). Los padres de familia expresan su satisfacción con la maestra: es “excelente profesional”, “les revisa todos los trabajos a los niños”, “hace diferentes dinámicas” y “asigna trabajos extraclase”.

La interrelación escuela-familia debiera afectar positivamente a la interrelación educativa al interior del hogar, en especial cuando se detectan problemas en los hábitos de lectura, en el tipo y grado de atención que dan los padres a los hijos.

(*Argentina*). “Los chicos no me cansan, ustedes los han visto, son buenos, trabajan, son obedientes, por ahí algo que yo les pido no me pueden traer, (...) pero para mí la diferencia está en la incentivación que tiene el chico para el estudio en su casa, los chicos que tienen ayuda en la casa están mejor predispuestos para la escuela. En general los que vienen aquí, no. Yo soy la que les enseño, la que les explico, la que les tengo que hacer leer, los padres no porque lamentablemente a veces sólo tienen 2° o 4° grado, algunos saben firmar nada más. Esa es la diferencia para mí, la estimulación que recibe el chico”.

“El problema más grande que tenemos es con lengua porque no leen. En la casa puede ser que tengan el material, pero no hay interés o tienen la tele que los absorbe. Ahora, a pesar de la situación económica, la DirecTV ha invadido y todos tienen dibujitos y los distrae mucho”.

Tema: interrelación escuela-comunidad

- El tema de la interrelación entre la escuela y comunidad aparece como uno de los rasgos tendenciales de las escuelas con resultados destacables.

(*Argentina*). “Como poblador de aquí, de la zona, diría de lo maravilloso del trabajo que hacen los alumnos con la cooperación de los profesores. Es algo impresionante, porque uno ve que llega a la escuela de Las Pampas y hay invernáculo, tienen ovejas, tienen aves, cultivan la tierra. Uno quiere y va y compra verdura fresca. Eso es lo maravilloso que yo veo y que siempre se lo digo a los que están aquí en la aldea”.

“Yo digo que se da en este caso concreto, en este lugar, que la gente, como aspiraciones culturales – si definimos cultural como conocimiento o como cultivo – tiene muchas aspiraciones. Es por eso que la asistencia a clase es casi el 100 por ciento todos los años, incluso lloviendo o nevando, los chicos vienen a la escuela igual”.

(*Colombia*). “De las relaciones con otra institución la única con que cuenta la escuela es la Junta de Acción comunal. Esta vinculación es el resultado de la

gestión del rector con los líderes comunales. Los niños afirman que existen relaciones con el Colegio Rembrandt y con la Secretaría de Educación. Esta última les enseña juegos y trabaja con ellos talleres”.

(Cuba). “Los maestros entrevistados del resto de las escuelas aseguran que hay mucho apoyo de la comunidad y que esta situación es creciente porque en estos momentos la escuela está en mejores condiciones para aportar también al mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad. En tal sentido ponen de ejemplo el “Programa audiovisual”, un programa de carácter nacional mediante el cual se han dotado a todas las escuelas de televisores a color y videocassetteras, así como de videos culturales y recreativos. Los fines de semana estos equipos sirven para la recreación y extensión cultural de los vecinos de estas instituciones escolares”.

(Venezuela). “Lo mismo pasa en lo que se refiere al involucramiento de los vecindarios con las escuelas. Siendo que estas gozan de una aceptación en sus pequeñas sociedades barriales, diríamos generalizando que en este mundo constituyen al menos “zonas” que se deben proteger”.

“En los vecindarios en los que residen, la escuela es la institución que les permite hacer lo que no pueden hacer en éstos y tal vez en sus hogares, a juzgar por los relatos de los niños de la escuela rural”.

- Se puede decir que el establecer este tipo de relaciones en la escuela no solamente tiene efectos positivos para ella, sino que también los tiene en la comunidad. (Argentina). “El papel protagónico de la escuela en la comunidad... Tanto en Salar de Pocitos como en Las Pampas la escuela es la institución más importante del pueblo en cuanto a que nuclea e involucra a toda la población”.
- (Colombia). “Las relaciones con la comunidad también son buenas, en la medida en que las personas participan en actividades propuestas por la escuela, donde además de la comunidad de Monteloro también se han integrado habitantes de las veredas vecinas. La escuela como centro de actividades para integrar a la comunidad “le ha devuelto la vida al pueblo, la gente tenía temor de salir, pero lo vencieron y participaron” según palabras de la directora”.
- “La cercanía de los docentes con la comunidad y su conocimiento de la misma, pues en ambos casos los directivos manifestaron haber vivido gran parte de sus vidas en la región, lo que al parecer ha generado un vínculo fuerte entre ellos y la comunidad”.
- La escuela funciona además como parte importante del capital social y cultural de la comunidad. (Bolivia). “Desde un principio hemos coordinado para ir a recoger materiales, tanto de la alcaldía, otro material que ha llegado del Ministerio de Educación, coordinamos y vamos los dos porque se requiere la firma del presidente de la junta, firma y sello, más la dirección, tampoco la dirección sola no hace nada,

sino siempre vamos en coordinación, no solamente con la junta sino con todas las autoridades, existe la central, dirigentes, todo eso, nos reunimos, si es un problema mayúsculo nos reunimos, ¿cómo podemos solucionar dirección está imposibilitada, necesita el consenso?, entonces hay diferentes opiniones, dicen: de esta forma arreglaremos”.

Tema: heterogeneidad de las escuelas con resultados destacables

- Un factor observado es que no hay un patrón común en términos de origen de estas escuelas: hay escuelas grandes, medianas y pequeñas, urbanas y rurales, privadas y estatales, laicas y religiosas.
(*Venezuela*). “No podemos perder de vista que organizativamente las historias de las escuelas las diferencian en sus rasgos más formales. Las escuelas Prudencio Díez y República Dominicana son escuelas nacionales, sólo que esta última es parte de la tradición de la edad de oro de la instrucción pública, lo cual de alguna manera produce una visibilidad pública nada despreciable. La escuela Madre Cabrini, es una escuela parroquial administrada por la iglesia. Las escuelas Santiago Mariño y Francisco de Miranda, siendo de administración estatal; sin embargo, tienen dinámicas administrativas diferentes. Mientras la primera recibe un fuerte estímulo para innovaciones, la segunda es una típica escuela rural”.

Tema: vinculación de las escuelas con el nivel central

- En estas escuelas se observa una tendencia a la autonomía y a funcionar descentralizadamente.
Pareciera que estas escuelas fundamentan gran parte de su éxito o en un funcionamiento muy autónomo o porque aprovechan los impulsos generados en los niveles centrales para encaminarse a modelos de gestión y pedagógicos cada vez más descentralizados.
(*Venezuela*). “Popularizada la idea bajo los términos de Proyecto Pedagógico de Plantel y Proyecto Pedagógico de Aula, a la vez que entrañó una crítica a la administración burocrática tradicional, ha venido promoviendo condiciones y recursos para que las escuelas puedan manejar una cuota importante de las decisiones y mejorar sensiblemente los desempeños. Ello, como es sabido, organizando el trabajo de gestión en torno a la elaboración de un ideario educativo compartido en cada escuela, un reconocimiento de las necesidades culturales y los problemas escolares de sus comunidades y la conversión de la gestión misma en un dispositivo para mejorar los resultados de aprendizaje de los escolarizados”.

VIII. Equipos nacionales de investigación

Para hacer posible el Estudio, fue necesario recurrir a equipos de investigación conformados por profesionales expertos en metodología cualitativa de evaluación. En Argentina, Colombia, Costa Rica y Cuba, los equipos estuvieron formados por profesionales de los Sistemas Nacionales de Evaluación o por los directamente relacionados con éstos. En Chile y Venezuela la investigación fue efectuada por profesionales de organismos especializados en evaluación cualitativa no relacionados directamente con los Sistemas de Evaluación, pero con aprobación de éstos.

La siguiente fue la composición de los Equipos Nacionales de Investigación:

Argentina.

Coordinadora del Estudio e Investigadora Principal

- Ana Diamant, Licenciada en Ciencias de la Educación

Investigadores Asociados

- María Ester Arrieta, Licenciada en Sociología; Investigadora
- Jorge Novello, Sicopedagogo; Investigador

Bolivia

Coordinadora del Estudio e Investigadora Principal

- Tereza Reinaga, Licenciada, Equipo Técnico Simecal

Investigadores Asociados

- Ximena Sánchez, Lic. en Ciencias de la Educación, especializada en investigación etnográfica.
- Gilberto Vera, egresado de la carrera de Antropología, experiencia en investigación cualitativa.

Chile

Coordinadora del Estudio e Investigadora Principal

- Pedagoga Mariana Bravo Martínez, Sicológica, Investigadora.

Investigadores Asociados

- María Alicia Iturriaga, pedagoga, investigadora
- Luis Peña Rojas, Sociólogo; Investigador.

Colombia

Coordinadora del Estudio e Investigadora Principal

- Piedad Caballero Prieto, M.A Ciencia Política, Investigadora

Investigadores Asociados

- Lcda. Vilma Gomez , Especialización en Infancia Cultura y Desarrollo
- Lcda. Rocío Durán, Investigadora asistente
- Lcda. Mireya Ardila, Sicológica Educativa. Investigadora asistente

Costa Rica

Coordinador e Investigador Principal

- Dr. Luis Ricardo Villalobos Zamora (Consultor)

Investigadores Asociados

- Lcda. Sandra Arauz Ramos, Magister en Ciencias Sociales
- Lcda. Maritza Herra Vindas, Magister en Educación
- Licda. Aurora Bogantes Porras. Investigadora asistente

Cuba

Coordinador e Investigador Principal

- Dr. Héctor Valdés, investigador del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas y Coordinador Nacional de Cuba para el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

Investigadores Asociados

- Silvia Puig, Investigadora del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas
- Francisco Pérez, Investigador del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas

- Eduardo Torres, Investigador
- Digna Rivera, Profesora de la Universidad Pedagógica de Ciudad de La Habana.
- José Bermúdez, Profesor de la Universidad Pedagógica de Ciudad de La Habana.
- Miriam Hernández, Profesora de la Universidad Pedagógica de Sancti Spíritus.
- Bania Sosa, Profesora de la Universidad Pedagógica de Ciego de Ávila.
- Adia Gel, Profesora de la Universidad Pedagógica de Santiago de Cuba.

Venezuela

Coordinador e Investigador Principal

- Dr. Ramón Casanova. Investigador CENDES.

Investigadores Asociados

- Urupagua Villegas, Investigadora del Grupo de Educación de CENDES
- Verónica Carrodegua, Investigadora del Grupo de Educación de CENDES
- María Elena Manjarrés, Estudiante de Doctorado en el Grupo de Educación de CENDES
- Beatriz Ramírez, Estudiante de Doctorado en el Grupo de Educación de CENDES

IX. Bibliografía

- Alonso, L. E. (1995) "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa" En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (eds.) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Editorial Síntesis, Madrid.
- Arancibia, C., Violeta; Alvarez H., María Inés (1994) "Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico". En: Psykhe. Santiago, 1994, Vol. 3, N° 2, pp. 131-143.
- Blumer, H. (1969) "Symbolic interactionism". Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bullard, Pamela & Taylor, Barbara "Making School Reform Happen", Boston: Allyn & Bacon, 1993.
- Carey, M. A. "The group effect in focus groups: planning, implementing and interpreting focus groups research". En Morse J. M. (ed.) Critical Issues in Qualitative Research Methods" 1994, SAGE, California.
- Creswell, John W. (1998) "Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions", SAGE.
- Glaser, B. G., & Strauss, A.L, (1967) "The Discovery of Grounded Theory". Chicago: Aldine.

- Guasch, O. (1997) "Observación participante". CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas. Cuadernos Metodológicos N° 20.
- Hammersley, M. (1990) "Reading Ethnographic Research: A Critical Guide" London: Longmans
- Hammersley, M. (1992) "What's Wrong with Ethnography: Methodological Explorations". London, Routledge.
- Jiménez, E. & Lockheed, M. (1993) "School choice overseas: why are private schools often more effective?" Lilly Symposium on School Choice and family policy, Cambridge.
- Joyce, B., Hersch, R., McKibbin, M. "The Structure of School Improvement". New York: Longman, 1983
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. "Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Unesco Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago Chile, 1998.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Segundo Informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Unesco – Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago Chile, 2000.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Informe Técnico del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Unesco – Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. Santiago Chile, 2001.
- Mella, Orlando (2000) Grupos focales como técnica cualitativa de investigación. CIDE, Serie Documentos
- Merton, R. K., & Kendall, P.L (1946) "The focused interview". American Journal of Sociology, vol. 51, 541-547.
- Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. L. (1990) "The focused interview: a manual of problems and procedures". New York: Free Press.
- Newman F. (ed.) "Authentic achievement: restructuring schools for intellectual quality. Jossey_Bass Educational Series, 1996
- Owens Th. & Wang, Ch. "Community-Based Learning: A Foundation for Meaningful Educational Reform". Northerst Regional Educational Community, Portland, 1996.
- Quinn Patton, M. (1984) "Qualitative evaluation and research methods" SAGE.
- Rodríguez, G. Gil Floes, J. & García Jiménez, E. (1996) "Metodología de la investigación cualitativa". Ediciones Aljibe, Málaga.
- Schatzman, L. & Strauss, A. (1973) "Field research. Strategies for a natural sociology". Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.

- Silverman, D. (1993) "Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction". SAGE, London.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990) "Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques". London, Sage.
- Strauss, A. (1987) "Qualitative analysis for the social scientists". Cambridge (UK) Cambridge University Press.
- Valles, Miguel (1997) "Técnicas cualitativas de investigación social". Editorial Síntesis Sociología, Madrid.

ANDROS IMPRESORES